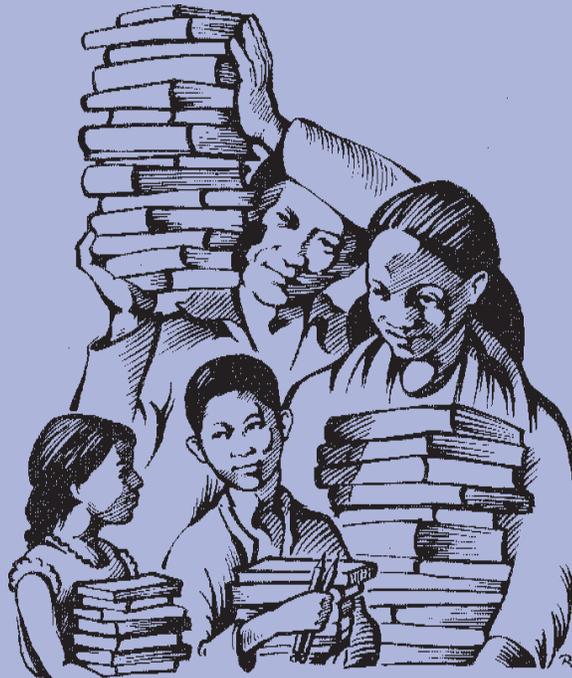


# Participación de la Comunidad Local en Programas Educativos



Andrea Rugh  
y  
Heather Bossert

# **Participación de la Comunidad en Programas de Educación**

**Autores**  
**Andrea Rugh y Heather Bossert**

**Marzo de 2000**

This document is adapted from *Involving Communities: Participation in the Delivery of Education Programs* (1998), which was prepared by Creative Associates International, Inc. for USAID's Advancing Basic Education and Literacy project (ABEL2).

Doug Rugh designed the cover graphic.

This edition was prepared by the Academy for Educational Development for USAID's Latin America and Caribbean Bureau, also through the ABEL2 project.

USAID contract no. HNE-5832-Q-00-4076-00; HNE-Q-00-94-00076  
USAID project no. 9365832

# Tabla de Contenidos

<b>Propósitos, Métodos e Indicadores del Estudio</b> .....	<b>1</b>
<b>Casos Prácticos</b> .....	<b>7</b>
Proyecto Impacto de Filipinas .....	7
Escuelas Secundarias <i>Harambee</i> de Kenia .....	12
Programa de Educación Primaria No Formal BRAC de Bangladesh .....	19
Proyecto de Apoyo Comunitario(CSP) de Balochistán, Pakistán .....	24
Escuela Nueva de Colombia .....	30
Escuelas Fe y Alegría de Bolivia y Venezuela .....	36
<b>Síntesis de los Resultados</b> .....	<b>43</b>
<b>Palabras Finales</b> .....	<b>51</b>
<b>Bibliografía</b> .....	<b>53</b>

---

# Propósitos, Métodos e Indicadores del Estudio

## Introducción

El presente estudio<sup>1</sup> examina la efectividad de modelos innovadores de ejecución educativa, los cuales incorporan el componente de la participación de la comunidad como uno de sus elementos clave. ¿Ofrecen estos modelos estrategias efectivas en la ejecución masiva de programas de educación? ¿Ayudan a los gobiernos a llegar a aquellos grupos y comunidades difícil de servir? ¿Qué hay en el enfoque de involucrar a las comunidades y qué papel juegan los miembros de estas comunidades? ¿Cómo participan las comunidades? ¿Qué contribuyen? ¿Cuál es la importancia de su participación en el logro de algunos de los resultados educativos? ¿Producen estos modelos resultados costo-efectivos comparados con los sistemas convencionales? ¿Cómo se comparan en relación a la calidad?

Este estudio está destinado a dos audiencias: 1) los encargados de formular políticas educativas y de tomar decisiones sobre dónde invertir recursos para obtener resultados productivos, y 2) aquellos profesionales que buscan enfoques costo-efectivos para problemas prácticos.

## Preguntas de la Investigación

Las principales preguntas de este estudio fueron:

- ¿Cuán efectivos son estos modelos en la incorporación del componente de la participación de la comunidad en la ejecución de programas de educación?
- ¿Qué efectos pueden atribuirse directamente a la participación de la comunidad?
- ¿Cuáles son los impactos de estos modelos, y cómo se pueden comparar con los enfoques convencionales?

## Selección de Casos

Los seis casos seleccionados para este análisis fueron<sup>2</sup>:

- Proyecto Impacto en Filipinas
- Escuelas Secundarias *Harambee* en Kenia
- Programa BRAC de Educación Primaria No Formal (NFPE) en Bangladesh
- Proyecto de Apoyo Comunitario (CSP) en Balochistán, Pakistán
- Escuela Nueva en Colombia
- Escuelas Fe y Alegría en Bolivia y Venezuela

Estos casos reflejan una variedad de características únicas para este estudio. Por ejemplo, las seis iniciativas 1) aseguran que la participación de la comunidad es un componente clave en un modelo comprensivo de educación; 2) representan áreas geográficas ampliamente separadas; 3) han estado operando por tiempo suficiente como para perfeccionar sus modelos y enfoques; 4) gozan de reconocido éxito a través de toda la comunidad educativa internacional; y 5) han mostrado cierto grado de masificación y sostenibilidad.

---

<sup>1</sup> Este estudio contó con el apoyo del Proyecto ABEL 2 como parte de una serie de pequeños análisis para determinar si ciertas intervenciones en diversos programas de educación han producido los impactos esperados.

<sup>2</sup> La selección de estos casos fue realizada por la USAID.

### Metodología

Este estudio fue llevado a cabo a través de un completo análisis de documentos que describen cada uno de los casos, entrevistas con expertos de renombre y visitas a terreno, la mezcla de enfoques determinados en cada caso por la cantidad y calidad de la información a mano. Las principales fuentes de impacto fueron informes y evaluaciones de cada uno de los seis casos.

### Indicadores de Impacto

Algunos expertos en desarrollo asumen que aquellos proyectos que hacen hincapié en la participación de la comunidad producirán cambios positivos en algunas, o incluso en todas las, medidas convencionales de la efectividad educativa<sup>3</sup>. Entre sus expectativas están: 1) la amplia participación de estudiantes en los programas educativos aumentará alcanzando éstos niveles más altos de escolaridad; 2) se incrementará el aprendizaje académico de los estudiantes; 3) la calidad de los programas de educación mejorará; 4) los programas deberán rendir cuentas a los miembros de la comunidad; y 4) los costos se reducirán. Además, estos expertos creen que será más fácil reproducir y mantener aquellos modelos que incluyen dentro de sus componentes la participación de la comunidad. Estos dos últimos indicadores reflejan tanto una gran capacidad para implementar el modelo y cierto grado de aceptación duradera de sus méritos. Una última expectativa es que la participación comunitaria reforzará las instituciones locales y mejorará su capacidad y voluntad para resolver problemas educativos y de desarrollo de largo plazo. Otros expertos en esta materia ven este tema como una meta válida por sí misma, señalando que es un derecho básico de todo beneficiario de tomar sus propias decisiones sobre los temas que afectan sus vidas.

Los indicadores que se utilizan en este estudio son medidas comunes de impacto en programas de educación. A continuación se describe cada indicador, primero, a través de ejemplos que se podrían usar como evidencia de un impacto positivo, y luego por medio de sugerencias sobre conexiones lógicas entre la participación de la comunidad y dicho impacto.

**Participación de la comunidad.** Se supone que la participación educativa aumenta donde existe:

- aumento en el número de estudiantes matriculados.
- aumento en el número de estudiantes en desventaja matriculados, como niñas y alumnos de familias de bajos ingresos o de comunidades rurales.
- disminución en el número de deserciones.
- aumento en el número de estudiantes que completan la primera etapa.
- disminución en el número de alumnos que repiten grados.
- aumento en el número de alumnos que son promovidos a etapas educativas superiores.

La participación de la comunidad es a menudo asociada a la participación educativa a través de la provisión de recursos para incrementar el número de escuelas bien localizadas; la creación de condiciones propicias para la participación, tales como mejoras en los horarios de clases; cambios en las actitudes acerca de los beneficios de la educación; actividades de movilización comunitaria y también, a través de una mejor comunicación entre las escuelas y las familias.

---

<sup>3</sup> Los documentos del proyecto están desprovistos de modo impresionante de cualquier mención de lo que se presume significa participación comunitaria, o cómo sus logros debieran ser medidos. Sin embargo, la implicación es que las comunidades pueden contribuir en casi cualquier aspecto de un programa educativo, y por esta razón se han utilizado aquí indicadores convencionales para medir el éxito del modelo.

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

**Aprendizaje y logros académicos.** El logro en el aprendizaje es realizado si el programa produce estudiantes cuyos exámenes arrojan resultados que:

- exceden los resultados de un grupo de comparación del sistema convencional.
- igualan o exceden los resultados de estudiantes de programas convencionales a un menor costo.
- igualan o exceden los resultados de estudiantes de programas convencionales, incluso cuando se espera que tengan un desempeño de menor calidad.

La participación de la comunidad ha sido asociada al aprendizaje y al logro académico en diversas formas. Los miembros de la comunidad pueden asegurar que los insumos de calidad estén en pie, monitorear que los estudiantes y maestros asistan a clases regularmente, ayudar a los estudiantes con sus asignaturas y asegurarse de que cuenten con suficiente tiempo para cumplir con deberes y tareas.

**Calidad del programa de educación.** La calidad del programa es realizada si, de acuerdo a la definición de los encargados de diseñar el modelo, ha mejorado en relación a la calidad del sistema convencional. La mayoría de los modelos incorporaron en su diseño aspectos con el fin de mejorar su calidad. Esta sección trata de encontrar evidencias que los aspectos de calidad son implementados de acuerdo al diseño y producen los resultados esperados. Por ejemplo, la calidad del programa sería realizada si satisficiera las expectativas de sus diseñadores que:

- produzca estudiantes mejor socializados, con una auto-estima más alta, mejor organizados y disciplinados y con una mayor responsabilidad social.
- haga hincapié en un aprendizaje analítico y enfocado en la resolución de problemas.
- desarrolle un aprendizaje activo centrado en el estudiante.

La participación de la comunidad ha sido asociada a la calidad del programa a través de actividades, tales como, identificación y reclutamiento de maestros calificados, monitoreo activo de la instrucción, voluntariado de asistencia pedagógica y habilidades de instrucción, supervisión de la asistencia de maestros y estudiantes, etc. Los miembros de la comunidad pueden también comunicar sus expectativas sobre qué elementos debieran formar parte de una educación de calidad y/o qué características se esperan en un adulto educado.

**Responsabilidad y rendición de cuentas a la comunidad.** Un programa innovador ha logrado realizar la responsabilidad y rendición de cuentas a la comunidad si el personal:

- reporta regularmente a los padres el progreso académico de sus hijos.
- organiza reuniones donde los padres tengan la oportunidad de discutir temas relacionados con la educación de sus hijos.
- modifica el programa para hacerlo más relevante a las necesidades expresas de las familias, como ajustar el horario escolar.
- otorga opiniones y puntos de vista a los diseñadores de los programas y a los encargados de formular políticas con el fin de mejorar el programa.
- crea canales de comunicación de manera que los padres y estudiantes puedan ayudar a resolver problemas de políticas educativa y procedimientos pedagógicos.

Cuando los miembros de la comunidad desempeñan un papel activo tanto en el financiamiento, manejo y monitoreo de los programas educativos, así como en la identificación y reclutamiento de maestros y directores, las escuelas pueden sentir una mayor obligación de rendirles cuentas sobre los resultados académicos de los estudiantes.

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

**Costos del programa.** Un modelo innovador es costo-efectivo si los gastos del programa son:

- menores que los del sistema convencional, mientras que producen los mismo o mejores resultados de aprendizaje.
- mayores que los del sistema convencional, siempre y cuando produzcan resultados de aprendizaje significativamente mejores.
- los mismo que los del sistema convencional, siempre y cuando produzcan los mismos o mejores resultados de aprendizaje en aquellos estudiantes de alto riesgo.

Con frecuencia se piensa que la participación de la comunidad es una manera de aumentar la base de recursos para los programas de educación, a través de la donación de dinero, materiales, trabajo y/o esfuerzo. A veces los presupuestos de estos programas sólo se mantienen a flote a través de estas contribuciones de la comunidad. Otros indicadores importantes, con implicaciones para la participación y cobertura, son las comparaciones de costos que los padres incurren en la educación de sus hijos, tanto entre el modelo innovador y el sistema convencional, y los costos del gobierno en el apoyo de ambos sistemas.

**Instituciones comunitarias y el desarrollo de la sociedad civil.** Existe evidencia en la consolidación de la sociedad civil cuando los miembros de la comunidad:

- inician ideas para el mejoramiento de la educación.
- solicitan consenso sobre las prioridades locales.
- toman decisiones importantes sobre el diseño y manejo de proyectos.
- forman cuerpos de representantes para actuar en nombre de la comunidad.
- contribuyen con recursos para resolver los problemas y satisfacer las necesidades de la comunidad.
- monitorean los insumos educativos esenciales.
- participan activamente en la resolución de problemas de la comunidad local, y asumen responsabilidades cívicas.
- realizan campañas en apoyo a la educación.
- demandan responsabilidad y rendición de cuentas por los resultados del programa.

Una participación comunitaria activa y "real" podría fomentar muchos de, e incluso todos, los comportamientos enumerados a continuación:

**Reproducción y masificación del modelo.** Se supone que un programa innovador ha logrado amplia aceptación cuando se ha reproducido e implementado en forma generalizada. La reproducción de un modelo requiere de diversos elementos: liderazgo en las actividades iniciales, apoyo técnico, motivación y un compromiso de recursos. Es muy probable que la replicación no ocurra si estas condiciones no existen. Aun cuando un modelo no haya sido reproducido en otros escenarios, esto de ninguna manera significa que no pueda ser duplicado. En la sección de cada caso específico se presenta la siguiente interrogante, ¿Hasta qué punto se reprodujo el modelo y se masificó en diversas áreas geográficas? Se supone que la participación de la comunidad contribuye a la replicación de un determinado programa cuando los miembros de la comunidad buscan su implementación local, o cuando han participado activamente en el proceso de establecimiento del modelo. Las modalidades de participación incluyen una gran variedad de actividades.

**Sostenibilidad.** Un programa innovador es sostenible cuando continua operando en su forma más o menos original por un período indefinido después de que las etapas de implementación y piloteo inicial han terminado. Un modelo sostenible refleja un grado de aceptación y "autoría" de un modelo innovador. La sostenibilidad requiere un número de condiciones para poder funcionar: los recursos para

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

apoyar los diferentes componentes del modelo, las destrezas y habilidades humanas para llevarlo a cabo, la aceptación del valor del modelo por parte de aquellos que desean continuar con su desarrollo, y además con algún tipo de refuerzo positivo de sus resultados para motivar a los responsables de mantenerlo. A menudo, los diseñadores de programas suponen que la participación de la comunidad en una fase piloto creará el entusiasmo necesario para asumir un apoyo de largo plazo para estos programas.

# Casos Prácticos

## Proyecto Impacto de Filipinas

### Antecedentes

La razones fundamentales en la implementación de este modelo son las siguientes:

- menos de la mitad de los estudiantes del país completaban la escuela primaria.
- los recursos públicos destinados a la educación eran inadecuados para una matrícula más amplia.
- la necesidad de contar con un sistema educativo efectivo y económico.

El proyecto del Manejo Instructivo de Padres, Comunidades y Maestros (Impacto) comenzó a operar en 1972 por medio de la colaboración entre el Centro Regional para la Innovación y Tecnología (INNOTECH) de los Ministerios de Educación del Sudeste Asiático (SEAMEO) con base en Filipinas, los Ministerios de Educación y Cultura (MEC) y el Centro de Desarrollo Internacional (IDRC) de Canadá. El proyecto fue diseñado en base a los siguientes principios:

- la educación debe estar a disposición de todos aquellos que la necesiten.
- los materiales deben basarse en el plan de estudios primario.
- el aprendizaje se debe lograr a través del auto-estudio.
- el aprendizaje es un proceso de toda la vida y se puede lograr donde sea.
- ingresos y egresos múltiples de los estudiantes a la escuela deben ser posible, donde el progreso esté basado en la capacidad y ritmo individual de cada estudiante.
- la educación debe otorgar entrenamiento en socialización y liderazgo.
- la educación es una responsabilidad conjunta entre padres, comunidad y gobierno.
- el maestro es el que maneja el proceso de aprendizaje.

Una de las metas principales de este programa era el de reducir los costos por concepto de salarios docentes, los cuales abarcaban entre el 80 al 90 por ciento de los costos unitarios en las escuelas convencionales.

### Participación de la Comunidad

El proyecto Impacto fue introducido a la comunidad a través de:

- un estudio de los recursos disponibles de la comunidad durante el cual se "informó" a los padres y otros miembros sobre el proyecto y los "problemas anticipados sobre instrucción y asistencia".
- una serie de seminarios para discutir los puntos fundamentales del proyecto y el papel de los diferentes actores del proceso.
- información diseminada por un comité directivo de oficiales locales y provinciales.

Las responsabilidades del comité directivo eran las siguientes:

- asegurar fondos para la mantención de las escuelas.
- ayudar a los supervisores de instrucción, es decir, a los maestros, a resolver problemas relacionados con la escuela.
- asistir a los maestros en la provisión de recursos comunitarios.
- actuar como un grupo asesor para resolver otros problemas relacionado con la educación.

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

Uno de los oficiales estimó que la puesta en marcha del proyecto tomó cerca de un año, "para abastecer a las escuelas e informar a la comunidad de los beneficios del proyecto". El papel de los padres en este nuevo sistema era el de velar por el mantenimiento y mejoramiento físico de las escuelas, ayudar en la enseñanza de habilidades manuales y brindar apoyo de tutoría a los estudiantes, así como también apoyar el estudio de sus hijos aprendiendo módulos en el hogar. Además, debían motivar a sus hijos a aprender y mantener tanto a la asociación de padres y maestros como a la escuela informados sobre el progreso general de sus hijos en el hogar. El cuerpo docente organizaba programas y festivales para estimular la participación de los padres en las actividades de la escuela.

La idea era que la escuela (llamada Centro Comunitario de Aprendizaje o CLC) se transformara en el centro de las actividades educativas y sociales de la comunidad. Estos centros albergaban la biblioteca, los antecedentes y archivos, las oficinas administrativas y el centro de evaluación del rendimiento escolar, mientras que los alumnos estudiaban en "quioscos" habilitados por miembros de la comunidad en el patio de las escuelas.

### **Programas Educativos e Innovaciones**

Este método de aprendizaje y enseñanza se transformó en el distintivo del proyecto, en vez de que la participación de la comunidad pregonara en su nombre. El modelo tenía cuatro componentes: aprendizaje, plan de estudios, enseñanza y manejo y supervisión.

**Aprendizaje.** El aprendizaje impartido en este programa es de un ritmo individual cuyo progreso es evaluado por el logro de cada estudiante y no por el número de años que éstos asisten a la escuela. Los estudiantes terminan la escuela en un período de cinco a siete años, dependiendo de la rapidez con que aprenden los objetivos de aprendizaje. Durante los primeros dos años y medio, las clases son impartidas por estudiantes de niveles superiores en grupos de enseñanza de entre seis a diez alumnos cada uno, bajo la supervisión del maestro. Al término de este período, comienzan módulos de transición a cargo de alumnos de mayor antigüedad con el fin de prepararlos para enseñar a nuevos grupos compuestos por estudiantes con diferentes habilidades y destrezas, donde cada uno de ellos se turna para liderar al grupo. Pasan tres horas diarias compartiendo en grupos y una hora estudiando los materiales, tanto del plan de estudios generales como estudios avanzados. A diario o semanalmente, cada miembro del grupo prepara un contrato donde declara cuántos módulos se compromete a completar. En aquellas instancias cuando un alumno no puede asistir a clases, se le permite llevar el módulo a su hogar manteniendo así el ritmo del programa. Los alumnos se evalúan los unos a los otros al término de cada módulo (este examen forma parte del grupo de materiales entregados al alumno/maestro). Luego de completar un número aproximado de cinco módulos, cada uno debe rendir un examen supervisado por los Ayudantes de Instrucción. Estos ayudantes son estudiantes ya graduados del programa que reciben un pequeño honorario por su trabajo. Las pruebas muestran si los alumnos han aprendido el material o si necesitan apoyo adicional. Este último es otorgado por estudiantes secundarios, los maestros, o por un compañero que con mayor conocimiento del material en cuestión.

**Plan de estudios.** Los materiales del plan de estudios consisten en un grupo auto-instructivo de módulos de aprendizaje. Este método de aprendizaje modular organizado en base a objetivos educativos es utilizado por los alumnos de cuarto a sexto grados. Cada módulo incluye una guía sobre liderazgo, un examen y una hoja de respuestas, y toma aproximadamente de tres a cinco horas para completarlo. Cada grado cuenta con alrededor de 200 objetivos de aprendizaje, los cuales se han reducido utilizando un enfoque integrado de materias. Hay dos secuencias de aprendizaje modular: una secuencia del plan general como requisito y una secuencia "avanzada" opcional para aquellos estudiantes que deseen ingresar a la escuela secundaria. Un elemento clave de estos módulos es su flexibilidad. Incluso han sido

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

utilizados en escuelas tradicionales para brindar apoyo adicional a estudiantes, para enriquecimiento, ponerse al día luego de ausencias y para aprendizaje suplementario. Son especialmente útiles en entornos multi-grado.

**Enseñanza.** En el proyecto Impacto, los maestros pasan a ser administradores/supervisores y dejan de impartir enseñanza directa. Cuando sea necesario, estas funciones docentes son llevadas a cabo por estudiantes de mayor antigüedad quienes siguen un guión programado de lecciones de enseñanza para ser impartidas a una audiencia de estudiantes más jóvenes. Otros recursos utilizados incluyen lecciones de radio en inglés y filipino, así como maestros ambulantes que enseñan actividades de exploración, higiene, deportes, música y artes una vez a la semana.

**Manejo y administración.** Las actividades del proyecto son manejadas a diferentes niveles. A nivel nacional el manejo está a cargo de un comité asesor formado por educadores seleccionados por su autoridad e influencia. Como regla general, el cuerpo docente y administrativo trabajan bajo el director regional del sistema de educación, quien posee autoridad sobre directores de escuelas, supervisores y maestros. A nivel de escuelas, el proyecto es manejado tanto por el director de cada plantel como por los supervisores de cada distrito. En la mayoría de las escuelas, es el director quien toma la iniciativa de organizar el apoyo al programa. El denominado coordinador rural es el responsable por el mantenimiento físico de la escuela, la adquisición de los materiales, la orientación de padres, la coordinación del plantel del centro de aprendizaje, y también de mantener a los padres informados de los problemas y las necesidades de los estudiantes. Cada maestro está a cargo del aprendizaje de entre 100 a 200 estudiantes cada uno, organizando grupos y actividades, y monitoreando y guiando el proceso de aprendizaje. Los ayudantes manejan la biblioteca módulo, mantienen los antecedentes y archivos, y administran y califican los exámenes.

### **Resultados**

#### *La participación de la comunidad y las instituciones de origen popular*

Las contribuciones de la comunidad tienden a ser modestas y varían de acuerdo al grupo. Un observador señaló que, "siempre y cuando no interfirieran con las actividades de supervivencia de la comunidad, sus miembros aportaban con donaciones libremente aunque en forma intermitente. Cuando se requería de un compromiso más regular, existía cierta resistencia e incumplimiento". Además, los esfuerzos por atraer a miembros de la comunidad a la biblioteca del centro fueron recibidos con un modesto interés por parte de la comunidad. Lo que es peor, el enfoque no tradicional a la instrucción iba en contra de las expectativas de los padres sobre la forma en que los maestros deben participar en la educación de sus hijos. Incluso, los padres no estaban muy de acuerdo con la idea de que sus hijos fueran educados por otros estudiantes, y a su vez, consideraban que era una "pérdida de tiempo" que sus hijos enseñaran a otros estudiantes. Temían que a sus hijos les tomaría más años terminar la enseñanza primaria como resultado del aprendizaje a ritmo individualizado. Además, a medida que el sistema se instalaba gradualmente, se iba requiriendo una menor cantidad de maestros, e incluso algunos fueron transferidos amenazando al resto con ser despedidos si compartían su descontento con los padres.

La combinación de estos factores provocó una resistencia considerable entre maestros y padres, e incluso, en ciertos casos, fue la causante de que algunos padres retiraran a sus hijos del programa. Al descontento de los padres se sumó más adelante la disminución de asistencia económica a las escuelas del proyecto, lo cual significó que los padres fueron llamados a reemplazar algunos módulos usados y a ayudar en los otros gastos especiales del programa. Aun cuando algunos funcionarios creen que el proyecto era más adecuado para aquellas áreas aisladas, la insatisfacción más grande provenía de los padres de niveles socio-económicos más bajos, quienes tenían expectativas más tradicionales para la

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

educación de sus hijos. Uno de los observadores señaló que “vender” el proyecto a los padres fue relativamente fácil; persuadirlos para que desempeñen su parte y logran resultados fue un tema completamente diferente. Algunos oficiales indicaron como falla la falta de participación de la comunidad en circunstancias locales. Señalaron que era imposible, especialmente en aquellas comunidades de bajos ingresos, que los padres sin una formación educativa básica pudieran apoyar la escuela con donaciones de bienes materiales, trabajo o tiempo.

Existe muy poca evidencia que el proyecto Impacto estableció instituciones comunitarias populares para mejorar las habilidades y valores de la sociedad civil, ni mucho menos otorgar a los miembros de la comunidad un papel significativo en la toma de decisiones sobre la escuela o sus programas. Los “comités administrativos locales” cuya meta era resolver los problemas del proyecto estaban formados principalmente por figuras públicas en lugar de padres, y la participación de éstos últimos era bastante limitada. La mayoría de los esfuerzos de movilización de la comunidad fueron realizados por supervisores del distrito, directores de escuelas y maestros fuera de sus horarios de trabajo remunerados, lo cual resultó ser una carga adicional.

### *Participación educativa*

Aun cuando una de las razones fundamentales para el proyecto Impacto fue el bajo nivel de participación educativa, las evaluaciones del programa no han podido medir los efectos del proyecto sobre la participación educativa. Es justo señalar, sin embargo, que el proyecto experimentó con una estrategia de bajo costo para impartir educación a un gran número de estudiantes, pero para lograr su finalidad su enfoque fue dirigido a los medios de instrucción en lugar de al reclutamiento de estudiantes o la formación de más escuelas. Los elementos del proyecto, tales como el aprendizaje a ritmo individualizado, oportunidades de egreso y re-ingreso y la efectividad del costo, todos colaboran en hacer que el aumento en la participación educativa sea más fácil de alcanzar.

### *Aprendizaje y logros académicos*

Algunos estudios han sugerido que los paquetes de tecnología de aprendizaje, tal como el del proyecto Impacto, desarrollados a través de un proceso de instrucción sistemático, produce en forma consistente altos niveles de aprendizaje (véase Thiagarajan y Pasigna 1988:10). Por lo tanto, sería justo esperar que este proyecto arroje resultados de aprendizaje superiores a los del sistema convencional; sus resultados, no obstante, son contradictorios. En 1978 una equipo de evaluación independiente determinó que aquellos estudiantes que fueron educados a través del método del proyecto Impacto lograron resultados significativamente mejores en 19 (73 por ciento) de los 26 exámenes administrados. Los resultados fueron significativamente más altos en destrezas de lectura en el Grado 4 y en ciencias, matemáticas, lectura y lenguaje en el Grado 5. Asimismo, el proyecto ayudó a aquellos estudiantes con un nivel de aprendizaje menos que regular o lento a alcanzar mayores logros que los estudiantes de niveles similares de las escuelas convencionales. (Un observador advierte que los estudiantes de este proyecto tenían un nivel más alto de aquellas características que a menudo llevan a obtener logros más positivos). Un análisis inquisidor estudió a un grupo de estudiantes de este proyecto por dos años después de graduarse y encontró que sus logros estaban esencialmente al mismo nivel que los de aquellos estudiantes de escuelas tradicionales en las etapas superiores de educación. En general, los estudiantes del proyecto alcanzaron sus logros al mismo nivel que los estudiantes del sistema educativo convencional y, aunque ocasionalmente obtenían resultados significativamente más altos en pruebas específicas, no era capaces de mantener el mismo nivel de resultados en la administración múltiple de exámenes y pruebas de asignaturas.

### *Calidad del programa de educación*

El diseño del proyecto Impacto incorpora provisiones para el logro de un número de mejoramientos

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

programáticos que incluyen un enfoque pedagógico directo durante los primeros años de aprendizaje. Más adelante se incorpora un enfoque de auto-aprendizaje donde cada estudiante tiene un papel más activo a un ritmo individualizado, dominando cada materia por completo antes de seguir con la siguiente, y con un énfasis en habilidades de socialización, es decir, cuando cada estudiante toma la responsabilidad o iniciativa de ayudar a su compañero. Algunos informes sugieren que todos estos aspectos del programa fueron implementados, funcionaron bien y fueron bien valorados tanto por los estudiantes como por los maestros. Por su parte, los maestros del programa informaron que el aprendizaje era más fácil y más divertido cuando ocurría en grupos pequeños de alumnos, y que los estudiantes respondían bien a la enseñanza impartida por sus compañeros, quienes usualmente eran menos "autoritarios" que los maestros.

### *Responsabilidad y rendición de cuentas a la comunidad*

En ninguno de los documentos del proyecto Impacto existe cláusula alguna sobre los mecanismos independientes a través de los cuales las comunidades podrían exigir al personal de las escuelas rendir cuentas sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Se suponía que los padres tenían que informar sobre el aprendizaje de sus hijos en el hogar a través de reuniones de la asociación de padres y maestros, y a través de cartas remitidas a la escuela. Asimismo, se esperaba que el personal educativo organizara programas y festivales para fomentar la participación de los padres en las actividades de la escuela. No hubo mención alguna sobre la necesidad del cuerpo educativo de rendir cuentas a los padres sobre los resultados escolares; sin embargo, y dado el enfoque a los padres, es probable de que esta expectativa no existía. Los padres, por ejemplo, no recibían informes mensuales sobre el progreso de sus hijos, y no existían comités de padres en la comunidad que manejara en forma efectiva las relaciones con la escuela.

### *Costos del programa*

Todas las estimaciones muestran que el proyecto Impacto cuesta considerablemente menos que las escuelas del sistema convencional. El equipo Wooten que analizó los datos e información del programa encontraron que las escuelas del proyecto podrían costar entre un 16 y un 61 por ciento menos que las escuelas tradicionales, dependiendo del número de establecimientos incluidos en las estimaciones. Esta efectividad en los costos fue lograda sin sacrificar la calidad académica (Wooten 1982:12). Los principales ahorros se originaron por concepto de reducción de salarios, construcción y servicios. En uno de los sitios la estimación del número necesario de maestros fue reducido en un 76 por ciento. Estos ahorros fueron posibles a través de la utilización más eficiente de maestros calificados y el uso de ayudantes con menor experiencia, a quienes se les cancelaba un honorario. Los costos más altos del proyecto fueron por concepto de los módulos y por la conversión de escuelas convencionales a "centros de aprendizaje". Ya que la escuela no se beneficiaba directamente por el ahorro en los salarios, no obtuvieron recursos para modificar sus espacios físicos o adquirir módulos, y consecuentemente tuvieron que buscar financiamiento de otras fuentes, tales como la juntas escolares locales, las asociaciones de padres y maestros, e incluso directamente de las familias. Por lo tanto, para implementar completamente el proyecto fue mucho más caro para los padres que para el sistema educativo convencional. Esto se dio así principalmente debido a que el gobierno no adoptó por completo el modelo ni ayudó con sus costos.

### *Reproducción y masificación del modelo*

El proyecto Impacto sólo ha sido replicado en un limitado número de comunidades en Filipinas (posiblemente 11 o 12 sitios, aunque otras fuentes señalan que son 33 las comunidades que lo han adoptado). Además, otros países como Indonesia, Jamaica, Bangladesh, Liberia y Malasia lo han adoptado con distintos grados de éxito. Existen varias razones sobre el por qué este proyecto no se expandió en Filipinas como se había planificado originalmente: 1) Una introducción generalizada del

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

proyecto habría requerido grandes cambios organizacionales en la burocracia educativa, incluyendo la forma en que el presupuesto era distribuido, de manera que los ahorros producidos en una determinada línea presupuestaria pudieran ser aplicados a otros ítemes más costosos; 2) Era necesario una relación comprometida, fuerte y estable para promover la iniciativa y contrarrestar la resistencia de los sindicatos de maestros y la falta de interés a nivel burocrático; 3) Los módulos aparecían primero en un lenguaje utilizado sólo en una región y, por lo tanto, requería ser traducido a la lengua materna del resto de los estudiantes; 4) Existían además ciertas dudas sobre si el proyecto tenía suficiente valor agregado para ser adoptado en aquellas áreas donde aun era posible hacer funcionar el sistema convencional. Algunos expertos querían expandir sólo parte del proyecto a las áreas rurales, donde pensaban que un método de auto-instrucción era más apropiado; 5) Los fondos no estaban disponibles para cubrir los costos de la conversión de las escuelas hacia "centros de aprendizaje". El Centro de Desarrollo Internacional de Canadá estaba en condiciones de apoyar los primeros experimentos piloto del proyecto, pero supuso que otro grupo se encargaría de la sostenibilidad del proyecto después de que el modelo fuera desarrollado y probado.

### *Sostenibilidad*

En teoría, el proyecto Impacto estaba ubicado en una buena posición para ser sostenible. Era más barato que el sistema convencional, y con la alta participación nacional en sus componentes, significaba que los participantes locales poseían las destrezas y conocimientos para ocuparse del proyecto cuando la ayuda económica y el apoyo técnico exterior terminara. Las escuelas mantuvieron sus programas en forma individual por algún tiempo después que el financiamiento inicial terminó; sin embargo, en la actualidad parece que la mayoría de ellas han cerrado el programa. Desafortunadamente, el proyecto Impacto no pudo haber sido sustentado sin contar con el apoyo necesario de sus elementos más importantes—módulos y quioscos de aprendizaje—los cuales lo distinguieron de los enfoques del sistema convencional. La falta de una ventaja aparente para la comunidad local fue otro factor clave que no dio razón válida alguna para que sus miembros asignaran recursos adicionales para mantener el proyecto funcionando. Finalmente, la falta de interés del gobierno central también se transformó en un tema que afectó la sostenibilidad del proyecto a largo plazo.

## **Escuelas Secundarias *Harambee*<sup>4</sup> de Kenia**

### **Antecedentes**

Las razones fundamentales que llevaron al desarrollo e implementación de este modelo de educación incluyen:

- frustración con las carencias del colonialismo.
- amplio número de estudiantes primarios graduados que deseaban continuar sus estudios secundarios.
- deseo de adquirir conocimientos y destrezas profesionales y empleo.
- falta de oportunidades educativas en las comunidades rurales.
- creencia en la élite académica de los exámenes y exámenes estatales.
- inhabilidad del gobierno para satisfacer la demanda de educación secundaria.

Después de obtener su independencia en 1963, Kenia expandió rápidamente el apoyo financiero para la educación primaria, haciendo al mismo tiempo que las iniciativas de auto-ayuda de la comunidad

---

<sup>4</sup> *Harambee* es una palabra en lenguaje swahili que significa trabajemos juntos.

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

orientaran sus esfuerzos a satisfacer la creciente demanda por programas de educación secundaria. La presión ejercida sobre el gobierno para brindar apoyo educativo fue tal que en menos de dos años de haber obtenido su independencia, el gobierno anunció la implementación de un programa para ayudar a las escuelas secundarias *Harambee*. Esta iniciativa proveería maestros calificados a un número de escuelas cada año, permitiría que los mejores estudiantes sean transferidos a escuelas del gobierno después de egresar de la Clase Escolar 2, y además se haría cargo del apoyo de aproximadamente 30 escuelas *Harambee* al año—una por cada distrito. Esta ayuda significó una reducción tanto en el programa de construcción de escuelas del Departamento de Ciencia y Tecnología del Ministerio de Educación (MOEST) como en su control sobre la distribución de oportunidades educativas a nivel secundario. A fines de la década del 60 y a principios de los 70, este apoyo se desgastó ya que algunos funcionarios oficiales se empezaron a preocupar sobre la mala calidad de la educación que estas escuelas estaban ofreciendo, y el aumento del número de graduados preparados en forma inadecuada incapaz de encontrar empleo. Para mantener la expansión de estas escuelas bajo control, el gobierno ordenó que ningún establecimiento educativo podría ser establecido sin el registro y aprobación del MOEST, e incluso sólo se permitiría la apertura de aquellas establecimientos que cumplieran con un cierto criterio de manejo y financiamiento.

Las restricciones gubernamentales pronto resultaron bastante impopulares y el gobierno debió revocar sus políticas con el inicio del Plan de Desarrollo de 1970-74. Esta iniciativa requirió la consolidación de las escuelas, interviniendo sus finanzas y vigilando su adherencia a las regulaciones sobre planes de estudios y personal; además hizo hincapié en la necesidad de disminuir su crecimiento, citando como tema principal el costo excesivo al gobierno de incluso la más modesta asistencia. Se otorgó apoyo a un considerable número de escuelas *Harambee*, usualmente en la forma de salarios docentes, hasta 1990 cuando el gobierno decidió otorgar a todas las escuelas secundarias apoyo basado en el número de estudiantes matriculados en cada una de ellas.

### **Participación de la Comunidad**

El movimiento *Harambee* es esencialmente una iniciativa comunitaria popular espontánea con el fin de apoyar la enseñanza. El proceso por medio del cual la comunidad moviliza recursos y mantiene un proyecto difiere de un lugar a otro, sin embargo ocurre aproximadamente de la siguiente manera:

- **Inicio:** líderes (políticos, jefes y burócratas) promueven en la comunidad la necesidad a través de reuniones;
- **Organización:** un amplio liderazgo define el criterio de participación y de procedimientos para recolectar fondos y organizarlos;
- **Implementación:** grupos de trabajo locales se hacen cargo de los equipos de trabajo y mantienen su compromiso;
- **Mantenimiento:** un comité local maneja los problemas financieros, entre ellos el pago de honorarios a los padres, y el director de la escuela administra los aspectos operativos diarios de la escuela.

Las contribuciones se solicitan a través de recolecciones de fondos presididas por personajes importantes de la comunidad durante visitas a los hogares, impuestos a productos, ingresos y salarios; así como también contribuciones en trabajo y materiales.

La mayoría de los proyectos *Harambee* están presididos por los denominados Comités de Educación de la Comunidad, cuya labor es movilizar recursos y manejar cualquier dificultad con las escuelas. Sus miembros están formados por jefes, maestros, ministros, agricultores, comerciantes, entre otros. Todos ellos llevan a cabo negociaciones con funcionarios de educación, consejos locales, grupos de auto-ayuda

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

y, por intermedio de sus líderes, con el gobierno, en temas relacionados con la educación y las escuelas. El comité liderado por su director es el encargado de decidir sobre las cuotas escolares, determinar los días de trabajo comunitario y la recolección de fondos, así como también organizar y planificar los días para los padres, reuniones de la asociación de padres y maestros y otros eventos para acercar aun más a la escuela con la comunidad. El comité exige además a los empleados de la escuela rendir cuentas en el caso de que los resultados de los exámenes están por debajo de los estándares establecidos.

### **Programas Educativos e Innovaciones**

El programa de las escuelas *Harambee* está basado en el sistema de educación estatal donde el objetivo principal es producir estudiantes que puedan desempeñarse adecuadamente, tanto en el examen nacional de aptitud académica para la educación superior como en otras oportunidades de aprendizaje. Debido a que estas escuelas siguen los planes y programas de estudios del gobierno, reflejan una organización bastante similar y sus estudiantes deben rendir los mismos exámenes. En su mayoría son diseñadas para impartir programas de cuatro años; sin embargo, la falta de recursos hace que éstas comiencen con un programa de dos años de duración. Después de que se construyen una cantidad mínima de escuelas, los comités agregan pensionados con el fin de atraer un número suficiente de estudiantes para apoyar los costos de operación, y así, siempre y cuando sea posible, agregan laboratorios de ciencias, maestros con una mejor preparación y equipamiento adicional que facilite a la escuela brindar una enseñanza secundaria completa y de calidad. Los grados primero y segundo requieren instalaciones modestas, mientras que los grados tercero y cuarto necesitan recursos más substanciales. La mayoría de las comunidades tratan de conseguir ayuda del gobierno tan pronto como sea posible con el fin de ampliar sus recursos.

El número de estudiantes admitidos en las escuelas *Harambee* ocurre principalmente debido a que la gran mayoría de éstos no califican para las escuelas del gobierno, y no pueden costear los gastos que significa estudiar lejos de sus hogares. Consecuentemente, estos programas usualmente se ven obligados a arreglárselas con estudiantes con una menor preparación académica. Sus infraestructura e instalaciones físicas están construidas casi en su totalidad por medio de esfuerzos de la comunidad. Aun cuando el Ministerio del Trabajo pone a disposición especificaciones técnicas y planos gratis para estos establecimientos, muchas comunidades prefieren ignorarlos. Un estudio para medir las capacidades físicas de estos establecimientos en base a la pautas de inspección, mostró a casi todas las escuelas del gobierno en la mitad superior de la escala y a casi todas las escuelas *Harambee* en la mitad inferior, en relación a edificaciones, servicios, limpieza, laboratorios, bibliotecas, equipamiento, ventilación y transporte.

Además, los maestros en las escuelas *Harambee* están mucho menos preparados. Un estudio realizado en 1982 mostró que mientras el 84 por ciento de los maestros de las escuelas del gobierno estaban calificados y el 88 por ciento tenían formación universitaria, sólo el 45 por ciento de maestros en las escuelas *Harambee* que recibían apoyo del gobierno y sólo el 22 por ciento en aquellas sin apoyo estaban calificados adecuadamente, y sólo el 18 por ciento en todo el sistema *Harambee* tenían formación universitaria. Existen varias razones por las cuales no es fácil atraer maestros preparados: 1) el área de reclutamiento puede estar limitada y los miembros de la comunidad puede que no sepan seleccionar a los individuos apropiados; 2) las escuelas apoyadas por la comunidad a menudo no están en condiciones de ofrecer salarios competitivos u otorgar libros, materiales didácticos, vivienda y otros beneficios que ayuden a atraer profesionales docentes calificados.

Con frecuencia, se seleccionaban organizaciones religiosas para manejar estas escuelas, al menos en parte, debido a los recursos que podrían contribuir. Cada organización podía, por ejemplo, poner a disposición un director y personal de su clero, y contribuir económicamente a las operaciones de las

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

escuelas. Si no era posible ubicar a ningún grupo religioso, se establecía otro grupo, el cual se hacía cargo del manejo y mantención de la escuela.

Las escuelas normalmente eran dirigidas por el director quien tenía la autoridad para llevar a cabo las operaciones diarias del establecimiento. Se requería que las escuelas estuvieran dispuestas para una eventual inspección por parte del gobierno, aunque en la práctica esta inspección raramente se llevaba a cabo. En general, la calidad del programa carecía de una supervisión externa sólida y de un apoyo central adecuado.

### **Resultados**

#### *La participación de la comunidad y las instituciones de origen popular*

La experiencia de las escuelas *Harambee* ilustra los aspectos positivos y negativos de aquellos movimientos genuinos inspirados por la comunidad. En el lado positivo están las estructuras comunitarias que son movilizadas para enfrentar las necesidades del proyecto: liderazgo, planificación, recolección de fondos, trabajo y fuerza laboral, equipamiento, mantención, etc. Estos elementos pueden ser movilizados en forma rápida ya que están al alcance de la comunidad, los cuales—aunque quizá nunca se habían utilizados para proyectos de esta envergadura—son, sin embargo, adaptables a sus requerimientos. Las escuelas secundarias también requerían del establecimiento de conexiones supra-locales con el fin de organizar a los miembros de una comunidad más o menos grande para brindar apoyo a las escuelas.

El aspecto negativo de este método es la disyunción frecuente entre las necesidades de la comunidad y los puntos de vista del gobierno sobre lo que es conveniente para el desarrollo nacional. Estos dos puntos de vista eran enormemente incompatibles. El país no estaba en condiciones de costear una proliferación fortuita de escuelas secundarias de una baja calidad a un precio demasiado alto, mientras que las comunidades sienten que han sido privadas de oportunidades fundamentales si las escuelas no han sido establecidas localmente. Las comunidades opinan que no están en condiciones de establecer escuelas por sí solas, ya que es necesario recursos y capacidades estatales para traducir en forma efectiva las inversiones hacia mayores oportunidades para sus estudiantes.

Al establecer las escuelas *Harambee*, los participantes practican habilidades básicas y perfeccionan aquellas instituciones que brindan apoyo a la sociedad civil y a los valores democráticos; se convierten en establecimientos habilitados para resolver una gran variedad de problemas de desarrollo local; y contribuyen con recursos que amplían el presupuesto nacional y las capacidades de manera múltiple. Es muy difícil para la sociedad civil cuando las propias instituciones populares son objeto de control autocrático y de acción arbitraria. Existen pocos mecanismos disponibles para prevenir estas situaciones. En varios aspectos las fallas de estas escuelas en el logro de su potencial ha sido causado por las dificultades en articular en forma productiva con las instituciones nacionales.

#### *Participación educativa*

En el período que va desde su independencia hasta los años 90, las matrículas de la educación secundaria aumentó diez veces, principalmente debido las escuelas *Harambee*. A fines de 1987, estos establecimientos constituían casi el 75 por ciento de las 2,592 escuelas secundarias de Kenia, otorgando educación al 55 por ciento de los estudiantes secundarios, o aproximadamente al 20 por ciento del grupo de dicha edad. Estas escuelas constituían una “segunda oportunidad” en un sistema educativo de doble

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

vía<sup>5</sup> donde los mejores estudiantes ingresaban a las escuelas secundarias estatales. Datos regionales muestran que estas escuelas intensificaron las diferencias en la participación educativa basadas en gradaciones de riqueza e infraestructura. Debido a presiones políticas, la asistencia gubernamental fue forzada a seguir una distribución injusta de oportunidades creada por el movimiento *Harambee*.

Un aspecto positivo de este movimiento es que, comparado con el sistema educativo estatal, ha aumentado el ingreso de las niñas a la educación. Una de las responsabilidades de los Comités de Desarrollo del Distrito establecidos por el gobierno para contener el crecimiento de las escuelas *Harambee*, fue asegurar que, en donde existían escuelas múltiples en una región determinada, la segunda escuela a establecerse (usualmente después de una escuela para varones) sería una exclusivamente para niñas. Sin embargo, el porcentaje de deserción femenina en estas escuelas es, en general, más alto que la de los varones, y es asimismo más alto que el de las niñas en las escuelas tradicionales. Además, ya que este programa es de una calidad menos aceptable, el hecho de que una mayor proporción de niñas ingresaban a estas escuelas sugiere que, en general, las niñas recibían una educación secundaria de calidad inferior al resto de los estudiantes tanto de las escuelas *Harambee* como de las del sistema estatal.

### *Aprendizaje y logros académicos*

En el examen de Certificación Educativa de Kenia, que es el principal método para medir el logro académico, los estudiantes de las escuelas del gobierno ocupan los lugares más altos y los estudiantes de las escuelas *Harambee* los más bajos<sup>6</sup>. De acuerdo a los resultados de este examen realizado en 1983, de las 559 escuelas cuyos resultados promediaron una nota menor a 8.0 (siendo 9.0 la nota más baja), 465 eran escuelas *Harambee*. Los estudiantes de estas escuelas, como promedio, obtuvieron la nota más baja (9.0) en las dos asignaturas más importantes, matemáticas e inglés, donde es esencial obtener notas satisfactorias para poder ingresar a instituciones de educación superior o entrar a formar parte del cuerpo laboral nacional. En 1982, sólo un 13 por ciento de los estudiantes matriculados en las escuelas *Harambee* ingresaron a escuelas secundarias superiores, dos tercios de ellos lo hicieron en asignaturas artísticas, comparado con un tercio de los estudiantes de escuelas tradicionales. Cuando llegó el momento de ingresar a la universidad u otras instituciones de educación superior, el 87 por ciento de las vacantes fueron llenadas por estudiantes de las escuelas tradicionales comparado con sólo el siete por ciento por estudiantes de las escuelas *Harambee*. El caso es similar en institutos de capacitación donde, en 1982, y aun cuando el 17 por ciento de los estudiantes de escuelas *Harambee* ingresaron a programas de educación docente, un número bastante limitado pudo ingresar a programas donde se requería laboratorio de ciencias como pre-requisito, ya que muy pocos de ellos podían costear los materiales e instrumentos para tomar dichos cursos.

### *Calidad de los programas de educación*

Entre las razones que explican el bajo desempeño de los estudiantes de las escuelas *Harambee* están una enseñanza de baja calidad y una infraestructura física inadecuada, el bajo calibre del cuerpo estudiantil (muchos de quienes no cumplían con los requisitos para ingresar a las escuelas del gobierno), las débiles

estructuras administrativas y de supervisión de las escuelas, así como también la política local donde su frecuente interferencia a menudo resultó en el ingreso de maestros y estudiantes que no cumplían con los requisitos mínimos de calidad.

---

<sup>5</sup> Un sistema de doble vía es cuando un elemento se desarrolla a un nivel mucho mayor que el otro.

<sup>6</sup> El método de medición del examen de Certificación Educativa de Kenia es de uno a nueve donde uno es el resultado más alto.

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

Las escuelas *Harambee* apenas contaban con los recursos necesarios para brindar una educación de estándares básicos, mucho menos ofrecer componentes que pudieran crear un programa de calidad. La principal preocupación era con los exámenes finales para pasar de un curso a otro. Un estudio sobre las actitudes de los padres arrojó como resultados que éstos se mostraron reacios a culpar a las escuelas por la mala calidad del desempeño de sus hijos en las pruebas finales, culpando en su lugar a sus propios hijos por no haber estudiado lo suficiente. La mayoría creía que el sistema de educación del país era una verdadera meritocracia donde cualquiera podía tener éxito con sólo estudiar lo suficiente.

El ímpetu y energía del movimiento *Harambee* han sido cuantitativo más que cualitativo. Este hecho ha exacerbado los problemas de calidad, ya que una cantidad menor de escuelas mejor equipadas han arrojado en general resultados más altos. Sin embargo, la baja calidad de estas escuelas probablemente tiene menos que ver con los esfuerzos ejercidos por las comunidades, y más con la inhabilidad de los mecanismos establecidos para asegurar dicha calidad, tales como, entrenamiento y supervisión para cubrir lo suficiente a todas las áreas locales. En aquellos casos donde los recursos de la comunidad complementaban a los del gobierno, el efecto general era probablemente mucho mejor, lo cual fue corroborado en los resultados comparativamente más altos de las escuelas *Harambee* apoyadas por el gobierno que en las escuelas *Harambee* sin apoyo estatal. Es muy difícil para la comunidad lograr estos objetivos por si solas cuando casi todos los instrumentos para alcanzar una calidad adecuada son controlados por el gobierno.

En 1983, cuando el gobierno reestructuró el sistema de educación a un sistema 8:4:4<sup>7</sup> agregando más cursos pre-vocacionales y de ciencias al plan de estudios general de las escuelas secundarias, las escuelas *Harambee* sufrieron un deterioro aún mayor: 1) Muchos de estos establecimientos no podían costear los talleres y materiales necesarios y, por lo tanto, los estudiantes no podían prepararse para exámenes esenciales, tales como el de Certificación Educativa Nacional y el examen denominado *Craft*; 2) los maestros de estas escuelas no estaban capacitados para impartir educación sobre cursos especializados; y 3) el tiempo utilizado en asistir a cursos pre-vocacionales fue un obstáculo para aquellos cursos del plan de estudios general. Como ajuste a estos cambios, el gobierno retiró su apoyo a las escuelas *Harambee* en el período de 1990-91 con el fin de costear las promociones dobles que ingresaban a la universidad, y como consecuencia un gran número de estas escuelas no pudo continuar funcionando.

### *Responsabilidad y rendición de cuentas a la comunidad*

De vez en cuando el gobierno ejerció presión a las escuelas *Harambee* con el objeto de asegurar que estuvieran cumpliendo con los estándares y requerimientos mínimos. Por ejemplo, el gobierno exigió el registro de los administradores de cada escuela con el fin de tener antecedentes de quiénes eran y si eran compatibles con sus cargos, además exigió ciertas condiciones mínimas antes de que una escuela pudiera comenzar a funcionar. En 1985 el gobierno requirió un proceso de rendición de cuentas mucho más detallado de los fondos y gastos de estas escuelas para mantener la confianza del público en este tipo de iniciativas. Sin embargo, la mayoría de estas escuelas continuaron sin ser controladas debido a la falta de personal y recursos para implementar tal directiva. Además, las escuelas *Harambee* se convirtieron cada vez más en herramientas de políticos que interferían con las prácticas de contratación y despido del personal docente establecidas, y prometían apoyo gubernamental durante los períodos electorales aunque sus promesas nunca eran cumplidas.

Los comités locales tenían cierta influencia sobre las escuelas pero no tanto como uno podría esperar,

---

<sup>7</sup> El sistema 8:4:4 significa básicamente ocho años de educación primaria, cuatro años de educación secundaria y cuatro años de educación universitaria o superior.

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

especialmente sobre aquellas escuelas *Harambee* apoyadas por el gobierno donde los salarios docentes eran a menudo pagados por el estado. Aun cuando aquellos establecimientos que no recibían asistencia estatal tenían mayor libertad para contratar y despedir a maestros, los bajos salarios que ofrecían no les dio acceso a los mejores candidatos docentes. De acuerdo a un estudio realizado, la medida en que los comités locales probaron ser efectivos en ejercer influencia sobre las escuelas se relacionaba con la gama de habilidades con que disponían sus miembros para llevar a cabo sus labores, la opción del director que de preferencia debería haber sido activo, cooperativo y dispuesto a acatar las direcciones del comité, y la disposición y cooperación de los maestros. Los padres y estudiantes tenían un impacto muy limitado en la rendición de cuentas del personal docente, excepto a través de los comités locales.

### *Costos del programa*

La intención de las escuelas *Harambee* no era el de competir con las del sistema estatal en otorgar educación a bajo costo. Mejor dicho éstas eran percibidas como un medio para atraer los escasos recursos y servicios del gobierno a aquellas áreas locales desprovistas de apoyo gubernamental. Las comunidades confiaban en la probabilidad de que el estado se haría cargo de estas escuelas una vez que fueran construidas. Estas ideas eran inculcaban en la comunidad por numerosos anuncios políticos a través de los años y, aunque este apoyo fue muy común durante la primera década después de la independencia, con el tiempo éste declinó hasta consistir únicamente en pagos de salarios a uno cuantos maestros en un número limitado de escuelas. A principios de los años 90 el gobierno se hizo cargo de las escuelas *Harambee* pagándoles sobre la misma base per cápita que las escuelas estatales.

No tiene mucho sentido comparar los costos entre las escuelas estatales y las *Harambee* como medidas de eficiencia o efectividad. No sólo existe una variación considerable en las escuelas *Harambee*, sino que existe también un amplio reconocimiento de que estas últimas son programas de muy baja calidad y con muy pocos recursos. En general, aun cuando no existen datos disponibles, es claro que los costos totales de los programas educativos del gobierno deben ser considerablemente más altos que los de las escuelas *Harambee*. Los costos más reducidos de estas últimas son más que nada debido a la falta de recursos de los padres y de la comunidad.

Tiene más sentido comparar los costos de los programas educativos nacionales incurridos por los padres, ya que estos costos tienen implicaciones sobre las cifras de participación y equidad. En general las escuelas estatales cuestan considerablemente menos a los padres en cuotas anuales (1,438 chelines) que las escuelas *Harambee* apoyadas por el gobierno (2,733.5 chelines) o las escuelas *Harambee* que no reciben ayuda económica estatal (3,228.4 chelines). Ya que estas dos últimas tienden a servir a familias de más bajos recursos económicos, la carga recae en aquellos con menos posibilidades de pagar las cuotas educativas. Algunos expertos se han preguntado si los bajos resultados de estas escuelas valen la pena el esfuerzo y costo. Desde la perspectiva de los padres, tener acceso a estas escuelas es mejor que no tener ningún acceso a la educación, y sus esperanzas son mantenidas a flote por algún estudiante que raramente se las arregla para terminar su educación con éxito. Desde el punto de vista del gobierno estas escuelas ofrecen un medio creativo para resolver frustraciones las que de otra forma podrían resultar en situaciones dañinas para la sociedad en general. Un criticismo frecuente es que su crecimiento desmedido consume recursos estatales que podrían ser mejor utilizados para una distribución más equitativa de oportunidades y mejoramientos en la calidad de los programas educativos.

### *Reproducción y masificación del modelo*

El impresionante aumento de las escuelas *Harambee* ha sido causado por una sensación de necesidad de las comunidades locales, en vez de un deseo de replicar un modelo de educación exitoso. En aquellas escuelas donde existen similitudes, éstas emanan de la percepción estándar de lo que implica una escuela—salas de clase, un director, maestros, estudiantes y libros. De hecho, *Harambee* es un modelo

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

de financiamiento enfocado en la provisión de un grupo básico de insumos aunque sin contar con la capacidad para asegurar la calidad de los resultados. Por un lado, la duplicación masiva de este modelo es impresionante en su ámbito. Por otro lado, es limitado en su capacidad de entrega de una educación de calidad que tanto el gobierno como los estudiantes desean. Es bastante fácil reproducir este modelo por razones negativas—puede ser establecido con insumos mínimos, poca experiencia y capacidad y un plantel tanto docente como administrativo sub-estándar.

### *Sostenibilidad*

A través de las escuelas *Harambee*, muchas comunidades en Kenia han demostrado una mayor capacidad que en la mayoría de los otros países de la región para mantener un sistema educativo alternativo local. ¿Cuánto tiempo puede durar? es una pregunta sumamente difícil de responder. Los mismos requerimientos minimalistas que hacen de este modelo una iniciativa reproducible pueden servir a la larga de amenaza a su sostenibilidad. Una disminución de la capacidad gubernamental para apoyar adecuadamente este modelo y una multiplicidad de demandas de desarrollo conflictivas en las comunidades podría significar que los costos no se podrán solventar en el futuro. Si el nivel de capacidad del personal de la escuelas y de los miembros de la comunidad que manejan las actividades de apoyo de estas escuelas no mejora, y si la falta de responsabilidad desgasta aun más la confianza depositada en el programa, la inversión local en educación podría dejar de valer la pena para aquellos padres que buscan una educación de calidad para sus hijos. Muchas escuelas *Harambee* operan en una base tenue y sería muy fácil cerrarlas. La mitad de los proyectos llevados a cabo bajo este modelo son abandonados antes de su culminación. Si aquellas medidas de coerción para obtener fondos de parte de los padres aumentan, como ya ha sucedido en un número de comunidades, este hecho por si solo podría probar ser deletéreo para las organizaciones populares que han ganado poder a través de las actividades del modelo *Harambee*, y por el entusiasmo de aquellos que han contribuido en forma generosa a los proyectos implementados bajo esta iniciativa.

Retrospectivamente, uno podría preguntarse por qué el gobierno de Kenia no sacó mejor provecho desde un principio de la significativas contribuciones de las comunidades para mejorar los programas en las escuelas *Harambee*. Aun cuando el gobierno afirma que los costos fueron un gran obstáculo, efectivamente, dichos costos podrían haber sido mínimos si se hubieran concentrado en materiales de instrucción y apoyo docente de mejor calidad, y si la comunidad hubiera recibido apoyo para desarrollar una mayor capacidad para asumir un desempeño más productivo en la administración de las escuelas.

## **El Programa de Educación Primaria No Formal (BRAC) de Bangladesh**

### **Antecedentes**

Entre las razones fundamentales para la implementación de este modelo podemos enumerar las siguientes:

- bajos índices de alfabetización.
- un gran número de niños en edad escolar sin atender a la escuela.
- sólo alrededor de un 20 por ciento de los estudiantes terminan la escuela primaria.
- el marcado retraso de las niñas con respecto a los niños en cada uno de los niveles de educación.
- un gran porcentaje de estudiantes de familias de bajos ingresos sin recibir educación y sin poder costear una educación adecuada.
- hacinamiento de aulas y escuelas de doble jornada.
- sólo una escuela por cada dos localidades.
- la necesidad de duplicar el número de salones de clases.

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

- la capacidad limitada del gobierno para otorgar oportunidades educativas.

En este contexto el Comité de Avance Rural de Bangladesh (BRAC), la ONG más grande del país, decidió establecer un sistema de programas llamados Educación Primaria No Formal (NFPE). Su meta era el desarrollo de un programa de educación primaria de tres años de duración otorgando alfabetización y habilidades matemáticas básicas para niños que no habían sido cubiertos por el sistema de educación formal. Sus objetivos eran:

- reducir los niveles de analfabetismo y contribuir a la educación básica de estudiantes de familias de bajos recursos económicos.
- aumentar la participación de las niñas en la educación.
- involucrar a las comunidades en su propio desarrollo socio-económico.
- contribuir con el programa gubernamental de Educación Primaria Universal (UPE).
- Crear valores éticos que conduzcan a la integridad intelectual y material de la sociedad, y a la productividad laboral.
- mejorar el potencial de educación multi-sectorial a través del apoyo de planificación poblacional, salud e higiene pública.

### **Participación de la Comunidad**

Con miras a lograr la participación de la comunidad local, el personal del proyecto BRAC llevó a cabo las siguientes actividades:

- determinar los objetivos anuales para todas aquellas escuelas nuevas.
- identificar grupos de 40 comunidades cerca de cada oficina del equipo local BRAC.
- llevar a cabo estudios para determinar la demanda de educación entre las familias de escasos recursos, y la disponibilidad de maestros locales.
- organizar reuniones con los padres para seleccionar a unos de sus miembros para desempeñarse como maestro, buscar un lugar físico donde impartir las clases, determinar un horario escolar y preparar una lista de 30 a 33 estudiantes de la comunidad.
- obtener un acuerdo y compromiso con los padres para asegurarse de enviar a sus hijos a la escuela en forma regular, asistir a reuniones mensuales y ayudar a controlar la asistencia tanto de los estudiantes como del maestro.

**Reunión de padres.** El proyecto BRAC realiza cada mes reuniones de padres y maestros, usualmente facilitadas por el organizador del programa BRAC, quien tiene bajo su responsabilidad la supervisión de todas las fases del programa a nivel local. Cada reunión comienza cuando todos los padres y otros miembros están presentes. El tema más común es la responsabilidad de los padres en la asistencia regular de sus hijos a la escuela. Otros temas incluyen progreso estudiantil, limpieza, higiene y además mensajes de índole social que el programa BRAC se esfuerza en promover. Los padres también tiene la oportunidad de compartir sus preocupaciones y dudas sobre la escuela y el programa.

**Comités de manejo de la escuela.** Estos comités están formados por 30 padres, un líder comunitario y el maestro. Los miembros y otros padres manejan y mantienen la escuela en buenas condiciones de limpieza, la protegen de posibles vandalismos, determinan los horarios escolares, se aseguran de que los estudiantes asistan regularmente a clases y controla también la asistencia del maestro. Si el maestro se ausenta, el comité tiene la responsabilidad de encontrar un reemplazo entre los padres.

### Programas Educativos e Innovaciones

Los elementos más importantes del programa BRAC, los cuales se diferencian de las escuelas tradicionales son:

- el uso de programas no formales para impartir educación básica.
- facilitación del programa por parte de una ONG.
- el uso de maestros para-profesionales.
- la participación activa de padres y maestros.
- un manejo efectivo.
- la capacidad de extender el programa en forma rápida.
- la baja proporción estudiante-maestro de 1:33.
- la eliminación del castigo físico.
- la ausencia de tareas que requieren ayuda de los padres.

**Ciclos escolares.** Las escuelas BRAC tienen dos ciclos: uno de tres años para estudiantes de ocho a diez años de edad, el cual los prepara para continuar en el grado cuatro del sistema formal; y un ciclo de dos años (el que más tarde fue aumentado a tres y finalmente a cuatro) para estudiantes de 11 a 16 años de edad, el cual cubre los cinco años de educación primaria. Los padres ayudan a determinar el horario escolar, el cual normalmente es de dos y media a tres horas diarias, seis días a la semana, 268 días al año, con un período de vacaciones de por medio. Los estudiantes reciben 500 horas más por año de instrucción activa que los estudiantes matriculados en las escuelas del sistema convencional.

**Maestros.** El proyecto BRAC y los padres seleccionan a los maestros de aquellos miembros de la comunidad que poseen un nivel aceptable de por lo menos nueve años de educación, dándosele preferencia a las mujeres. Los maestros enseñan al mismo grupo de estudiantes durante todo el período educativo de tres años, y reciben un pequeño salario por tres horas de trabajo al día. Cada maestro recibe 15 días de formación básica en un centro de capacitación del proyecto BRAC, seguido de entrenamiento al comienzo de cada año y de sesiones regulares de apoyo una vez al mes. El entrenamiento está enfocado en metodologías de aprendizaje centrado en el estudiante que las maestros pueden utilizar en las aulas. El personal del proyecto BRAC visita a los maestros dos veces al mes para brindar apoyo adicional. Debido a que la mayoría de los maestros residen en la misma localidad, existe un alto nivel de contactos con los padres.

**Instrucción.** En contenido de instrucción del programa está basado en el plan de estudios de los grados uno al tres de las escuelas tradicionales, aunque con cinco en lugar de seis asignaturas, y cubre significativamente menos objetivos que las escuelas estatales. Este plan de estudios significa que los maestros se concentran en las habilidades básicas implementando de manera más efectiva el programa. Los materiales de instrucción para todas las asignatura, excepto religión, están desarrollados por el proyecto BRAC. Estos recursos didácticos están orientados a los estudiantes y centrado en un aprendizaje activo; además el maestro utiliza textos adicionales como guía. El aprendizaje se lleva a cabo en grupos.

**Manejo y administración.** El estilo de administración de las escuelas BRAC está basado en un modelo descentralizado donde el proceso de implementación y capacidad técnica son considerados esenciales en el éxito del programa. Todas las iniciativas son flexibles y están orientadas al terreno mismo. Cuando es necesario se realizan ajustes en contextos específicos. La experiencia está integrada en forma de procedimientos de pruebas, con el fin de aumentar las probabilidades de lograr los resultados deseados. El personal del proyecto BRAC visita las escuelas en forma frecuente para controlar y hacer ajustes al programa. Se hace hincapié en las logísticas para proveer recursos y apoyo administrativo cuando sea

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

necesario. También se asigna tiempo de manera regular para planificar acciones a corto plazo y sostenibilidad a largo plazo. En la comunidad local la escuela es administrada a diario por los comités de manejo de la escuela. El oficial del proyecto usualmente visita una escuela dos veces al mes para chequear una lista de 50 indicadores cualitativos y cuantitativos. Las actividades de monitoreo tienen un papel preponderante en la calidad del programa, permitiendo al proyecto BRAC detectar problemas a tiempo y responder en forma inmediata.

### **Resultados**

#### *La participación de la comunidad y las instituciones de origen popular*

El proyecto BRAC involucra a la comunidad tanto como sea posible sobre bases ideológicas, con la idea en mente de que puede costear esta participación sólo en la medida que ésta apoye en forma efectiva los objetivos de las escuelas. Estos intereses, a veces contradictorios, han provocado que el proyecto BRAC disminuya sus expectativas sobre lo que las comunidades deben estar dispuestas a hacer. Actualmente, el proyecto llama a participar a los padres en "un papel esencialmente de actividades de monitoreo en lugar de formar parte en la toma de decisiones". Un estudio del proyecto arrojó como resultado que la participación de los padres en las reuniones mensuales es totalmente pasiva, la asistencia de los líderes de la comunidad es casi nula y la intervención de los oficiales del proyecto prácticamente dominan todas las sesiones. El proyecto hace hincapié a la función más importante que los padres pueden desempeñar, la cual es asegurar que sus hijos asistan a clase en forma regular. El proyecto retiró de su lista original el que los padres contribuyeran con recursos financieros para costear los gastos y proveer asistencia de tutoría, ya que aquellos padres de escasos recursos no estaban en condiciones de hacerlo, además que la ganancia insignificante en el aprendizaje no valía la pena tal esfuerzo. En general, el personal del proyecto BRAC asume un papel primordial en facilitar la implementación, supervisión y mantenimiento del programa, en el monitoreo de los resultados educativos locales, así como también en informar a los encargados del proyecto sobre el progreso académico y los obstáculos que enfrentan las escuelas. La infraestructura de apoyo de las escuelas tiene probablemente menos importancia en el desarrollo institucional y en la sociedad civil local que otras estructuras creadas a través de las iniciativas de desarrollo rural del proyecto BRAC.

#### *Participación educativa*

Los programas educativos desarrollados bajo el proyecto BRAC aumentan el nivel de matrícula, la asistencia y el cumplimiento educativo. El proyecto sirve sólo a aquellos estudiantes que normalmente han permanecido fuera del sistema de educación tradicional, y a quienes las escuelas BRAC representan un incremento en la capacidad educativa existente. Actualmente estas escuelas sirven al ocho por ciento del cuerpo estudiantil primario total de Bangladesh. Los estudiantes que asisten a estas escuelas provienen de familias de muy bajos recursos, y el 70 por ciento, por obligación, deben ser niñas. Se considera que este tipo de estudiantes tiene mayores probabilidades de retirarse de la escuela, aunque este no ha sido el caso en las escuelas BRAC, y se tiene que en 1990, por ejemplo, estos programas lograron un porcentaje de eficiencia del 90 por ciento en los estudiantes promovidos al grado cuatro.

#### *Aprendizaje y logros académicos*

Se han administrado un número de exámenes a los estudiantes de las escuelas BRAC con el fin de comparar sus logros con los de las escuelas del gobierno. Una prueba nacional administrada en 1990 a una muestra de estudiantes tanto de los programas BRAC como de las escuelas tradicionales en grados cuatro y cinco, mostraron muy poca diferencia en los resultados—los estudiantes de las escuelas BRAC lograron mejores resultados en inglés y bengalí y los de las escuelas tradicionales lograron resultados relativamente mejor en matemáticas y ciencias sociales. En 1992 un examen de capacidad en educación básica compuesto de conocimientos y habilidades prácticas, lectura, escritura y matemáticas mostró que

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

los estudiantes graduados de los programas BRAC lograron resultados estándares a un promedio de más del doble (53 por ciento) que otros estudiantes de localidades rurales (22 por ciento). Sin embargo, sólo la mitad de ellos cumplió con los estándares requeridos, causando una sensación entre el equipo del proyecto BRAC que tres años de educación no eran suficiente para recibir una educación básica adecuada.

### *Calidad del programa de educación*

El proyecto BRAC apoya el método de instrucción centrado en el estudiante, cuya meta es la comprensión y solución de problemas en vez de la memorización rutinaria. Este objetivo ha sido difícil de alcanzar por diversas razones, entre ellas, la dificultad de entrenar a maestros para que adopten un modelo completamente diferente de aquel que están acostumbrado. El proyecto continúa experimentando con nuevos enfoques para resolver este asunto, y ha comenzado un período de consolidación para orientarse de lleno hacia el tema de la calidad educativa. Ha instituido una prueba anual para medir los cambios cualitativos que resulten de las nuevas iniciativas implementadas.

### *Responsabilidad y rendición de cuentas a la comunidad*

El proyecto BRAC es indirectamente responsable a los padres al plantear problemas que han mantenido a sus hijos fuera del sistema educativo convencional, organizar reuniones donde los padres tengan la oportunidad de opinar y expresar sus puntos de vista y, con la ayuda de la comunidad, seleccionar maestros locales. Las descripciones del proyecto no hacen mención a otros medios directos, tales como reuniones individuales entre padres y maestras o informes regulares sobre el progreso estudiantil, así como no existe un canal de comunicación directo entre los padres y el proyecto BRAC. Los oficiales del proyecto a nivel local deciden qué tipo de información es compartida con los supervisores, y en general se sienten más responsables a la jerarquía administrativa que a los miembros de la comunidad. Los sistemas para revisar los impactos de los programas y su disponibilidad para el escrutinio público, no obstante, significa que éste está sujeto a una forma de rendición de cuentas que últimamente se ve reflejada en los servicios otorgados a la comunidad.

### *Costos del programa*

Los costos son un tema de gran preocupación para el proyecto BRAC, ya que debe recolectar fondos para virtualmente todos los gastos de la iniciativa. Dependiendo en cómo son calculados (en este caso sin tomar en cuenta los costos por concepto de estudiantes retirados), los costos por estudiante del proyecto son aproximadamente equivalente a los costos de las escuelas del sistema convencional. Asimismo, los gastos del proyecto por concepto de salarios docentes son relativamente bajos comparados con los estándares mundiales y mucho más bajos que los costos de salarios docentes de las escuelas del gobierno (un 30 por ciento comparados con un 70 por ciento). Los maestros de las escuelas BRAC reciben menos de un cuarto del salario de maestros de las escuelas tradicionales. Los costos en administración y supervisión, no obstante, son relativamente altos comparados con los estándares mundiales, los cuales reflejan el énfasis del proyecto en el monitoreo de la calidad, el apoyo a maestros menos calificados, el entrenamiento en servicio y la labor con trabajadores locales. La ausencia de inversión capital y la ínfima cantidad pagada por cuestión de alquiler ayudan a mantener los costos a un nivel bastante bajo. Una gran parte del presupuesto del proyecto BRAC es utilizado en la compra de libros y materiales para los estudiantes, los cuales son otorgados en forma gratis debido a los escasos recursos con que cuentan los padres y a la importancia de estos materiales en la instrucción y el aprendizaje. El proyecto también cubre prácticamente todos los costos familiares requeridos por el sistema educativo del gobierno (tutoría individual, materiales didácticos y dinero para gastos generales). En relación al valor del dinero, el proyecto sale ganando—se estima que el tiempo real que un alumno pasa estudiando en las escuelas tradicionales es no más de 40 minutos por día debido al número de estudiantes, el sistema engorroso de instrucción y el tiempo perdido en detalles administrativos.

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

### *Reproducción y masificación del modelo*

Un distintivo del enfoque del proyecto BRAC ha sido su capacidad para expandirse representativamente. El programa, sin embargo, comenzó lentamente a perfeccionar sus procesos y materiales, y desarrollar sistemas de apoyo para un gran número de escuelas. En 1979 se estableció la primera escuela bajo este modelo; en 1985, había 51 escuelas; en 1987, 410 y a fines de 1991, el país contaba con más de seis mil establecimientos BRAC, incluyendo 2,833 escuelas para niños de más edad. En 1992, el programa fue expandido nuevamente a aproximadamente once mil escuelas, y finalmente, en marzo de 1996 este número aumentó a alrededor de 34 mil escuelas. En el período de 1992-96, el número total de matrículas en las escuelas BRAC creció de 337 mil a más de 1,100,000 alumnos.

### *Sostenibilidad*

Las escuelas del proyecto BRAC dependen casi por entero de los recursos y apoyo del proyecto. Cuando un ciclo de tres años ha finalizado, la escuela se disuelve al igual que toda su infraestructura física. Para el proyecto, el tema crucial sobre sostenibilidad se relaciona con las fuentes de financiamiento. La vasta mayoría de su apoyo viene de donantes externos. Sin esta ayuda, el programa tendría que encontrar nuevas formas de apoyo económico o expandir las pequeñas industrias que maneja con el fin de generar los ingresos necesarios para poder funcionar.

## **El Programa de Apoyo de la Comunidad (CSP) de Balochistán**

### **Antecedentes**

Las siguientes condiciones fueron las que impulsaron la implementación de este modelo educativo:

- las bajas cifras de alfabetización.
- el gran número de niños en edad escolar que no estaban asistiendo a la escuela primaria.
- el reducido número de estudiantes que completaban la educación primaria.
- el marcado retraso de las niñas en relación a los niños en todos los indicadores.
- el reducido número de oportunidades educativas para las niñas.
- los obstáculos culturales y socio-económicos en la educación de las niñas.
- comunidades aisladas, dispersas y difíciles de servir.
- falta de maestras rurales calificadas.
- énfasis desproporcionado en la educación urbana y superior.
- recursos y capacidad gubernamental limitadas para brindar una educación de calidad.
- falta de confianza en las intenciones del gobierno.

El Departamento de Educación de la provincia de Balochistán emprendió varias iniciativas para dar solución a estos temas, culminando con la creación del Programa de Apoyo de la Comunidad (CSP). Las iniciativas implementadas dentro de este programa fueron:

**Programa de Desarrollo de la Educación Primaria (PED).** En 1990, y con el apoyo económico de la USAID, el departamento de educación estableció en PED con el objeto de aumentar el acceso de

estudiantes de comunidades rurales, especialmente niñas, a la educación primaria, y mejorar así la calidad y eficiencia del programa de educación básica.

**Unidad de Entrenamiento Móvil para Maestras (MFTTU).** En 1991, y con apoyo de la UNICEF, el departamento de educación y el PED desarrollaron esta iniciativa para brindar oportunidades de capacitación docente a mujeres de comunidades rurales que tuvieran cierto nivel de educación, y que

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

podrían convertirse en maestras primarias. Luego de algunos problemas en ubicar a las primeras maestras, el departamento de educación exigió como requisito de selección el apoyo de la comunidad a las maestras. El departamento de educación reservó en forma simultánea posiciones docentes para las maestras graduadas del programa con la provisión de que actualizaran sus capacidades y conocimientos dentro de un tiempo determinado.

**Programa de Apoyo de la Comunidad (CSP).** Este programa fue creado en 1992 para asegurar el compromiso de la comunidad a la educación de las niñas antes de que el gobierno provincial invirtiera fondos para establecer la escuela. Durante el primero año se desarrolló y probó un proceso de participación comunitaria en 27 localidades del aislado distrito de Lorelai.

**Sociedad para el Apoyo de la Comunidad a la Educación Primaria en Balochistán (SCSPEB).** En 1993 se estableció esta ONG ("la sociedad" como se le llamó desde un principio) con el fin de expandir el proceso CSP en las áreas rurales de la provincia. El propósito primordial era el de mejorar el acceso a la educación primaria a las niñas que residían en localidades rurales a través de asociaciones entre la comunidad y el gobierno provincial, actuando la sociedad como intermediaria en este proceso.

### **Participación de la Comunidad**

La participación más intensa de la comunidad ocurre durante el período cuando las escuelas están siendo establecidas. Los "promotores de la comunidad" del programa CSP utilizan un proceso de movilización de 14 pasos concretos:

- identificación de una mujer con un nivel de educación de octavo o décimo grado.
- verificación de su residencia en la localidad.
- verificación de sus credenciales académicas.
- administración de exámenes para verificar sus conocimientos en matemáticas, urdú, lectura y escritura.
- encuesta de hogares para identificar a las niñas en edad escolar.
- creación de un Comité de Educación de la Comunidad (VEC) formados por 5 a 7 padres.
- inauguración de la escuela por un período probatorio de tres meses.
- pedido de ratificación formal tanto de la escuela como de la maestra.
- firma del contrato entre el VEC y el departamento de educación definiendo las responsabilidades de cada uno.
- transferencia de la propiedad por parte del VEC al departamento de educación.
- aprobación de la candidata por parte del VEC para participar en el entrenamiento docente, y luego de completar la capacitación, asegurar su salario.
- preparación de la escuela por parte del VEC, y contratación de la maestra por parte del departamento de educación enviando los materiales y recursos didácticos necesarios.
- monitoreo mensual de la escuela por parte de los promotores y entrenadores de la sociedad.
- monitoreo anual por parte de los promotores de la sociedad con el fin de asegurar solución expedita a dificultades y problemas, y elección de un nuevo comité.

**Comité de Educación de la Comunidad (VEC).** Este comité sirve como el representante oficial de la escuela ante el gobierno. Durante el período de tres meses de prueba y para asegurar que la intención de la comunidad es realmente educar a las niñas, los miembros del comité construyen o buscan un local temporal para albergar la escuela y otorgar supervisión diaria a la maestra. Después de este período de prueba, el comité continúa controlando a diario la asistencia tanto de los estudiantes como de la maestra, realiza seguimientos a los estudiantes que han desertado, chequea mensualmente el progreso del programa de estudios. Luego de dos o tres años de operar exitosamente el gobierno construye un

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

edificio permanente, paga las cuotas de mantenimiento y brinda apoyo a la escuela de la misma forma que apoya a las escuelas convencionales.

### **Programa Educativos e Innovaciones**

Una vez que la escuela ha sido establecida, el programa es esencialmente el mismo que en cualquier establecimiento educativo formal, excepto que en este caso la sociedad y el comité controlan y monitorean las actividades de la escuela. Los estudiantes utilizan los mismos libros de textos y materiales centrados en el mismo plan de estudios, y son impartidos básicamente a través de los mismo métodos utilizados en la educación formal. A través del comité, las maestras reciben entrenamiento intensivo sobre cómo enseñar utilizando métodos interactivos, aunque la mayoría de ellas encuentra difícil separarse de su experiencia con el aprendizaje tradicional. El gobierno insiste en que las maestras adquieran su formación a través del entrenamiento móvil antes de ser contratadas, debido principalmente a sus credenciales de nivel más bajo, al mismo tiempo que requiere que éstas tengan su educación secundaria completa y capacitación docente adicional antes de ofrecerles niveles salariales equivalente a los de aquellos maestros del sistema formal. El método de entrenamiento móvil es un curso de tres meses condensado de un curso convencional de nueve meses de duración que los maestros del sistema tradicional deben adquirir, con un componente adicional práctico. La calidad de las maestras es mejorada aun más a través de visitas de supervisión por parte de los entrenadores del programa móvil, quienes son contratados de los institutos de capacitación o escuelas secundarias para proveer un apoyo continuo a las maestras.

### **Resultados**

#### *Las participación de la comunidad y las instituciones de origen popular*

El proceso transparente de movilización de la SCSPEB, o sociedad, refleja un comportamiento de participación. Los miembros del comité son los únicos representantes elegidos a nivel de la comunidad en la provincia, y sus asociaciones con el gobierno para propósitos de desarrollo son únicas. El comité es asimismo la única oportunidad que tienen los padres para expresar sus opiniones y puntos de vistas sobre la educación de sus hijos, lo cual es sumamente importante para la participación de las niñas en el sentido de que este tema es relativamente nuevo y muy controversial.

El proceso sobre participación comunitaria de la SCSPEB respeta las sensibilidad local en relación a las necesidades especiales sobre educación de niñas, y además entiende abiertamente las sospechas de la comunidad en relación a aquellas actividades patrocinadas por el gobierno. El proceso está basado en la confianza mutua, es transparente y reserva un espacio dentro del cual los miembros de la comunidad pueden actuar. El criterio necesario para ser parte del comité eleva aquellas formas locales de representación a otro nivel: sólo un miembro de un hogar que tiene una o más niñas en la escuela puede ser reclutado y cada uno de ellos requiere aprobación del 75 por ciento de los padres. Ningún miembro puede tener relación de familia alguna con otro ni con la maestra, y se trata de evitar reclutar a aquellos líderes tradicionales para dar cabida a individuos del común de la población. Sin embargo, por unanimidad los miembros tienden a ser hombres prominentes de aquellas familias con mayor educación. Eventualmente el programa pudo reclutar a algunas mujeres para que comenzaran sus propios comités (llamados WVECs), quienes en la actualidad tienen bajo su responsabilidad todas las funciones de la escuela relacionadas con las niñas, padres y maestras; mientras que el otro comité es responsable de los contactos con funcionarios externos, tales como los oficiales de educación, autoridades gubernamentales y visitantes oficiales. Por primera vez las mujeres han asumido un papel público en el mejoramiento de las conexiones entre las familias, lo que ayuda a contribuir al desarrollo general de la comunidad.

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

Un número de comportamientos modelados por el proceso del programa CSP ha sido muy significativo para el desarrollo de la sociedad civil. Por ejemplo, 1) brinda a cada hogar de la comunidad la oportunidad de expresar sus opiniones y preocupaciones; 2) es justo y no discrimina en contra de ningún miembro de la comunidad; 3) es transparente en el sentido de que todos los documentos y asuntos se discuten en público y son verificados por las autoridades adecuadas; 4) permite la toma de decisiones a nivel local en materias relacionadas con la escuela, como la selección de la maestra, la ubicación de la escuela y el horario escolar; y 5) requiere de la responsabilidad de la comunidad para satisfacer los compromisos cívicos relacionados con la escuela. Involucrando a la comunidad puede ser más importante para la educación de Balochistán que cualquier otra área debido a las condiciones únicas que existen en la provincia. Esta participación fomenta entornos sólidos y docencia apropiada para la educación de las niñas, crea apoyo local para la participación de éstas en el proceso educativo y soluciones realistas a problemas que la burocracia educativa no puede resolver.

### *Participación educativa*

El programa CSP ayudó a estimular la creación de un gran número de escuelas en la provincia. En menos de dos años de operación más de 200 escuelas para niñas fueron inauguradas y luego de cinco años, la cifra de participación escolar femenina se duplicó mientras que la de los niños permaneció igual. Prácticamente todas las escuelas del programa CSP se establecieron en un área donde no existían escuelas para niñas, y por lo tanto otorgando una oportunidad única para aquellas niñas que, de otra forma, no hubieran podido recibir una formación académica básica. Las cifras de matrícula femenina en las escuelas del programa CSP promedió un 67 por ciento, comparadas con el 15 por ciento en otros lugares de la provincia, y con aproximadamente el 20 por ciento en aquellas localidades donde existen escuelas para niñas del sistema estatal.

### *Aprendizaje y logros académicos*

Los resultados sobre logros académicos en un estudio (véase Thomas n.d.) de 106 escuelas tanto del programa CSP como del sistema tradicional en la localidad de Turbat mostró cifras mixtas. En general, el desempeño de las alumnas de primer grado de las escuelas del programa CSP fue menos satisfactorio (resultado promedio de 75 por ciento) que el de los estudiantes de las escuelas tradicionales (81 por ciento). Las notas más bajas pudieron haber sido a causa de las características del entorno de aprendizaje. El número de estudiantes por maestra de las escuelas del programa CSP promediaron el doble, una y media veces más por aula, habían estado funcionando sólo por un período de dos años y tenían maestras jóvenes y con muy poca experiencia. Por otro lado, los estudiantes de estas escuelas recibieron aproximadamente el doble de días de instrucción comparados con los estudiantes del sistema tradicional, y este hecho por sí solo debió haber producido mejores resultados. Cuando los estudiantes del programa CSP fueron comparados con niñas en muestras más pequeñas de escuelas mixtas tradicionales, las niñas de las escuelas del programa CSP rindieron mucho mejor que aquellas tanto del sistema co-educativo como de las escuelas femeninas tradicionales (a menudo en forma significativamente superior). Los resultados contradictorios sugieren que el estudio se realizó demasiado pronto, o que las habilidades y conocimientos prácticos eran muy difícil de medir debido a la corta edad de los estudiantes.

### *Calidad del programa de educación*

Desde el comienzo del programa CSP, la instrucción estuvo basada en los programas y métodos de estudios convencionales. En 1992, cuando el programa comenzó a operar, el departamento de educación, a través del proyecto PED, estaba recién comenzando a realizar esfuerzos para mejorar la calidad de la educación primaria. El interés del programa CSP estaba centrado principalmente en aumentar la participación de las niñas, con un énfasis en la calidad sólo en la medida que no comprometiera aun más la instrucción debido a la formación inadecuada de las maestras. Se estableció

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

un número de garantías para prevenir este problema: el entrenamiento de las unidades móviles, los sistemas de monitoreo por parte de la ONG y actividades de vigilancia de la comunidad. Sin embargo, muy pronto los promotores se dieron cuenta que la falta de calidad era un problema importantísimo.

Aun con el control de los comités de la comunidad, había muy poco por hacer con el fin de asegurar la calidad en los métodos de instrucción de las maestras. Este problema fue más evidente a medida que grupos de estudiantes ingresaron a grados primarios superiores, donde las maestras no estaban preparadas para enseñar el contenido académico de esos niveles. Para mejorar la calidad del programa, la SCSPEB llevó a cabo diversas gestiones: en 1994 decidieron contratar a entrenadores externos al sistema gubernamental para otorgar capacitación docente y hacer visitas de seguimiento en las escuelas. También ofrecieron un programa donde las maestras podrían repetir el trabajo del quinto grado bajo la supervisión de un tutor que las prepare para enseñar en los grados primarios superiores. Finalmente, intentaron establecer estándares de calidad similar a aquellos recientemente creados por el departamento de educación y el programa PED, en lugar de utilizar los bajos estándares aceptables en la mayoría de las escuelas convencionales. Es además demasiado pronto para medir el impacto de estas innovaciones.

En su estudio, Thomas cree que los entornos escolares son más atractivos para los estudiantes de las escuelas del programa CSP: las niñas reciben una mayor atención, aprenden a llevarse bien con sus compañeras, aprender hábitos de limpieza y conducta y, además guardan un mayor respeto a los horarios y a cumplir con sus deberes a tiempo. Parece haber un mayor compromiso de las maestras que, en numerosas ocasiones, se rehusaron a participar en paros de maestros por temor a afectar adversamente el aprendizaje de sus estudiantes. Las escuelas del programa CSP funcionaban, como promedio, más del doble del número de días (57) que las escuelas tradicionales (22). Aunque ambas tenían un promedio de asistencia de un 89 por ciento. Además, las actividades de monitoreo del comité parecen haber mejorado en cuanto a su calidad. Cuando Thomas hizo algunas visitas a terreno inesperadas, generalmente las escuelas del programa CSP estaban abiertas y funcionando normalmente, mientras que las escuelas convencionales o estaban parcialmente funcionando o estaban cerradas. Otros factores que pudieran haber influenciado la calidad del programa en favor de las escuelas del programa CSP es que las maestras locales tienden a ausentarse con menor regularidad, conocen a sus alumnas mucho mejor y emplean menos dureza en disciplinarlas.

### *Responsabilidad y rendición de cuentas a la comunidad*

Existen factores en el entorno de la provincia que, teóricamente, debieran crear escuelas centradas en los estudiantes. La educación no es obligatoria y, como consecuencia, se argumenta que, al menos que la escuela atraiga y mantenga cifras adecuadas de estudiantes matriculados, casi no habría razón para que los padres enviaran a sus hijos a la escuela. Igualmente la estructura del gobierno que brinda apoyo a las escuelas está a menudo muy alejada de las comunidades rurales y, por ende, no cuentan con los recursos para monitorearlas en forma adecuada. Por lo tanto, el gobierno necesita el apoyo y ayuda de los padres.

Las condiciones que deben llevar a una mayor responsabilidad y una rendición de cuentas más transparentes son: 1) El programa CSP debe definir las responsabilidades de la comunidad y del departamento de educación, y desarrollar la confianza de la comunidad con un organismo neutral para asegurar que ambas mantengan su compromiso y obligaciones; 2) Debe lograr una mayor participación de la comunidad, tanto con recursos económicos como de otro tipo, esto significa que hay una mayor probabilidad de demandar responsabilidad de parte del cuerpo docente y administrativo de la escuela; 3) Los padres deben tener una mayor participación en el manejo de las actividades diarias de las escuelas, donde tienen la posibilidad de ver lo que sucede y lo que se necesita. Thomas señala que el monitoreo por parte de los padres hace una gran diferencia en el número de días que la escuela permanece en funcionamiento y la cantidad de tiempo que las maestras dedican a la enseñanza, y estos factores

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

umentan la matrícula y la asistencia escolar; y 4) Las maestras deben además tener una mayor responsabilidad de su desempeño en frente de la comunidad debido a la manera que son seleccionadas y monitoreadas. Thomas reporta un alto grado de compromiso por parte de las maestras hacia la comunidad, al menos en parte porque les interesa mantener el respeto y la buena voluntad de los vecinos. Sin embargo, cuando las maestras pasan a ser empleadas gubernamentales, el control de la comunidad se debilita, y éstas tienden a ausentarse con mayor frecuencia y su compromiso con la comunidad y la educación tiende a disminuir.

El programa CSP no ha podido desarrollar los mismo tipos de rendición de cuentas entre los funcionarios del distrito de educación, que reclaman que tienen muy poca autoridad para manejar temas de personal e instalaciones que los padres plantean. Señalan que acatan ordenes de las autoridades provinciales y están inhabilitados para tomar ciertas decisiones. Así, a pesar de la retórica sobre descentralización, tal como lo indica Thomas, el sistema educativo permanece “altamente centralizado y politizado donde incluso las decisiones más insignificantes sobre la contratación de maestras y la construcción de aulas son tomadas en los más altos niveles del departamento de educación”. Críticos de este sistema creen que es necesario grandes cambios sobre cómo se toman decisiones sobre educación antes que el nuevo papel de la comunidad sea asegurado.

### *Costos del programa*

Existe datos muy limitados sobre costos con los cuales poder realizar comparaciones entre las escuelas del programa CSP y las tradicionales. Debido a que ambas son esencialmente escuelas del gobierno, los costos centrales en edificios, salarios docentes y materiales debieran ser más o menos los mismos. Los costos adicionales principales que las escuelas del programa CSP incurren son por concepto de gastos promocionales de la SCSPEB, el entrenamientos móvil y las actividades de monitoreo. Una fuente fidedigna estima que el proceso del programa agrega entre un 15 y un 20 por ciento más en el costo que el de una escuela convencional. El costo del programa PED fue financiado a través de un 12 por ciento de recursos obligatorios del presupuesto del gobierno y 88 por ciento de un préstamo del Banco Mundial. Para los padres, el costo promedio para la educación de un hijo en una escuela del programa CSP es aproximadamente el mismo que en una escuela tradicional (de 500 a 600 rupias al año por estudiante).

### *Reproducción y masificación del modelo*

Los esfuerzos del programa CSP para reproducir el programa aumentó de 27 escuelas en el distrito de Lorelai en 1992 a más de 1500 comunidades implementando el proceso en 1997 (aunque no todas estaban estableciendo escuelas). A fines de diciembre de 1994, habían 282 escuelas con una matrícula total de más de 10 mil niñas. El programa contaba con 170 maestras capacitadas, 69 recibiendo entrenamiento y 31 en la etapa inicial de formación, y un total de 228 comités en completo funcionamiento. En 1996 las ONGs regionales participaron en la implementación del proceso CSP aumentando el número de escuelas sólo en ese año en un 75 por ciento sobre el número establecido en los tres años anteriores.

En 1995 el departamento de educación decidió que el proceso transparente del programa CSP debiera extenderse a la contratación de todas las maestras en la provincia, y al establecimiento de los Comités de Padres y Maestras para el Manejo de la Escuela (PTSMCs), los cuales vigilarían los asuntos de todas las escuelas tradicionales. En marzo de 1997, 4,985 de estos comités habían sido establecidos, y los restantes 3,901 iban a ser organizados el próximo año por las cuatro ONGs que estaban trabajando en el proceso del programa CSP. Al mismo tiempo, la sociedad SCSPEB estaba expandiendo la variedad de opciones de entrega educativa que podía ofrecer incluyendo escuelas de perfeccionamiento urbanas

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

y rurales, escuelas de artes domésticas (ubicadas en los hogares de las maestras), escuelas mixtas y escuelas para niñas.

Sin embargo, reproducciones de este modelo en el futuro podría sufrir algunos obstáculos: 1) muchas comunidades no cuentan entre sus residentes con una mujer con una educación adecuada que pueda servir de maestra, 2) algunas de estas localidades se han resistido al proceso del programa CSP debido a la falta de confianza del gobierno o la falta de voluntad para educar a las niñas y 3) las dificultades políticas sobre las asignaciones de las maestras, confianza de las ONGs en el gobierno para asignar su porción de financiamiento externo y la vulnerabilidad del programa CSP como proyecto *ad hoc* a merced de los intereses del gobierno.

### *Sostenibilidad*

Es demasiado pronto para saber a ciencia cierta si las comunidades podrán mantener el apoyo a las escuelas una vez que los promotores de la SCSPEB se hayan marchado. Asimismo, no está claro si un mecanismo sobrevivirá para continuar el trabajo del programa CSP en el caso de que el apoyo de las agencias donantes se termine. Una vez establecidas, las escuelas del programa CSP reciben esencialmente el mismo apoyo que las demás escuelas tradicionales; sus dificultades yacen en la calidad de la asistencia que la comunidad provee. Algunos de los temas a ser considerados son: 1) las importantes conexiones que las ONGs ofrecen a altas fuentes de toma de decisiones, 2) sus visitas frecuentes para monitorear las escuelas, 3) los recursos que el gobierno contribuye y controla, 4) los efectos a veces socavados de las políticas locales y provinciales, y 5) la necesidad de una reforma política para institucionalizar las funciones de los comités VECs y PTSMCs, de manera que puedan desenvolverse efectivamente.

Los éxitos del programa CSP ya están intensificando la necesidad de recursos adicionales. El hacinamiento de las clases es aun mayor que en las escuelas convencionales, y un número mayor de maestras capacitadas no está disponible o no es una prioridad debido al foco en el establecimiento de nuevas escuelas.

## **La Escuela Nueva de Colombia**

### **Antecedentes**

Las razones fundamentales para el establecimiento de este programa educativo en Colombia fueron:

- el colapso de las “escuelas unitarias”.
- la excesiva descentralización, “sistema cercano a la anarquía”.
- salones de clase equipados inadecuadamente.
- horarios escolares inflexibles.
- estilos de enseñanza y aprendizaje basados en métodos rutinarios.
- maestros no capacitados para impartir instrucción en entornos multi-grado.
- apoyo inadecuado por parte de los supervisores de instrucción.
- sólo la mitad de los niños de comunidades rurales estaban asistiendo a la escuela.
- la mitad de las escuelas de localidades rurales no ofrecían un programa completo.
- sólo el 20 por ciento de los estudiantes matriculados completaban la enseñanza primaria.
- un tercio de los estudiantes matriculados se retiraba durante el primer año de educación primaria.

La USAID brindó su apoyo para la implementación de 500 establecimientos Escuela Nueva entre 1975 y 1978. Al principio existió cierta resistencia de un número de organismos: compañías editoras privadas

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

que temían la caída en la venta de libros y materiales didácticos, diseñadores de planes de estudios que pensaron que el programa no iba a satisfacer los objetivos nacionales, universidades que temían que debido a la implementación de este programa existiría una menor necesidad de maestros formados a nivel superior, etc. Este criticismo disminuyó considerablemente cuando el nuevo programa fue confinado a escuelas multi-grado de comunidades rurales donde casi cualquier nuevo esfuerzo sería mejor que el que ya existía. El éxito en Colombia del programa de la Escuela Nueva resultó subsecuentemente en modelos similares establecidos en otros países de la región, como por ejemplo, Chile, El Salvador, Honduras, Guatemala y Nicaragua, entre otros. Sus componentes inter-relacionados son: participación de la comunidad, plan de estudios, entrenamiento y administración.

### **Participación de la Comunidad**

Parte del éxito de la Escuela Nueva es atribuido a la promoción de las conexiones entre la escuela y la comunidad. Los maestros son entrenados para iniciar contactos utilizando formas innovadoras y se les otorga manuales con sugerencias y conocimientos prácticos. La escuela y la comunidad son consideradas mutuamente un recurso de aprendizaje, donde los maestros promueven esta comunicación activa. Éstos visitan los hogares de los estudiantes para recolectar información que servirá para planificar la instrucción, la que a su vez representará los intereses y capacidades de la comunidad, y también indagan sobre los horarios diarios y anuales de las familias lo que ayudará a establecer un horario escolar flexible. Los estudiantes entrevistan a los miembros de la comunidad, recolectan recetas y canciones y aprenden sobre los diferentes trabajos artesanales. Los padres también ayudan en proyectos de construcción y mantenimiento organizados por los estudiantes. Las librerías, los patios de las escuelas y todas las actividades recreativas y culturales están abiertas a los padres. Al final de cada mes éstos asisten a un día de celebración de los logros organizados por el consejo de estudiantes donde se anuncian los resultados académicos, y el gobierno estudiantil da un reporte sobre sus actividades. Además, los padres asisten a representaciones artísticas y teatrales sobre los logros académicos durante el mes en cuestión.

### **Programas de Educación e Innovaciones**

Las características de las escuelas del programa Escuela Nueva de Colombia son las siguientes:

**Infraestructura e instalaciones físicas.** Uno de los aspectos más sobresalientes de este programa es su sólida planificación en relación a su infraestructura e instalaciones físicas.

- edificios sólidos, bien construidos y bien equipados.
- espacio adecuado y patios apacibles.
- a menudo con facilidades de vivienda para los maestros.
- de una a tres aulas con esquinas habilitadas especialmente para el aprendizaje.
- uno o dos maestros que imparten en entornos multi-grado.
- una biblioteca de alrededor de 70 volúmenes.
- un patio amplio para la recreación.

Cada salón de clase contiene materiales para la alfabetización y para la práctica matemática, así como esquinas de aprendizaje separadas del resto del salón para las cuatro asignaturas principales. Los muebles son simples aunque funcionales, y las pupitres y sillas pueden ser organizadas para actividades tanto para grupos reducidos como más numerosos de estudiantes. Una caja de sugerencias promueve la participación del estudiante para proveer opiniones, puntos de vistas y sugerencias sobre las actividades de aprendizaje y el manejo de la escuela en general. La mayoría de las escuelas cuentan con un mapa comunitario que muestra la ubicación de las casas de todos los estudiantes.

**Plan de estudios e instrucción.** El plan de estudios promueve el aprendizaje activo—ayuda a los

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

estudiantes a pensar, analizar, investigar, crear y aplicar el conocimiento. Además, hace hincapié en la cooperación, responsabilidad y actitudes democráticas. El maestro pasa la mayor parte de su tiempo enseñando conocimientos y habilidades básicas a aquellos estudiantes más jóvenes, mientras que maneja los recursos para el resto de la clase. Los estudiantes de más edad estudian por sí mismos o en grupos pequeños utilizando las "Guías de Aprendizaje" o materiales autodidácticos. Éstos, o en su lugar padres voluntarios, ayudan al resto de los estudiantes a resolver problemas. Los salones de clases presentan un ruido muy creativo, donde los estudiantes trabajan en grupos en las mismas unidades.

Las guías de aprendizaje están divididas en unidades, cada una tiene una serie de deberes que los estudiantes deben completar. Éstos anotan las tareas en sus cuadernos de ejercicios y luego sacan conclusiones o aplican el conocimiento que han adquirido. Estas tareas son secuenciales, es decir, una conduce a la otra en una progresión lógica. Los estudiantes marcan cada unidad terminada en un diagrama ubicado en la muralla del aula. Aun cuando trabajan a ritmo individual, los alumnos están clasificados por grados.

Las guías docentes son producidas por los mismo maestros durante la capacitación con el fin de adaptar el plan de estudios nacional a las necesidades locales y a la vida diaria de la comunidad. Los materiales son creados en cuatro asignaturas principales de acuerdo a los objetivos del plan de estudios nacional: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, organizados como un plan de estudios integrado. Cada unidad establece el objetivo de cada lección, revisa lo que ya se ha aprendido en lecciones previas, provee actividades prácticas guiadas y actividades independientes donde el estudiante aplica el conocimiento que ha adquirido. Si un estudiante debe ausentarse de la clase, éste debe recuperar la clase perdida. Los alumnos pasan al siguiente grado cuando están listos, y por lo tanto no necesitan repetir cursos.

**Actividades de entrenamiento.** Una parte clave del entrenamiento es la reorientación de los maestros a sus nuevos roles de facilitadores del aprendizaje y líderes de la comunidad. Al principio sólo aquellos maestros que expresaban interés podían unirse al programa de la Escuela Nueva, y por lo tanto las escuelas eran sólo implementadas por maestros comprometidos y entusiasmados con el enfoque pedagógico.

La capacitación comienza con la visita de los maestros a las escuelas de demostración para indagar sobre los nuevos enfoques y metodologías. El entrenamiento básico consiste primordialmente en tres talleres de una semana de duración, cada uno distribuido a través del año escolar y realizados en unidades ubicadas cerca de los hogares de los maestros. Estos talleres cubren las metas y metodologías, la organización de la escuela y los salones de clases, la preparación de las esquinas de aprendizaje, el establecimiento del consejo estudiantil, las instrucciones sobre cómo impartir educación utilizando métodos de trabajo en grupo, y también el desarrollo de las relaciones escuela-comunidad. Antes de la próxima sesión de capacitación, los supervisores visitan a los maestros en sus aulas para asistir en la implementación y apoyar sus pedidos de capacitación adicional. Después de dos o tres meses, se realiza el segundo taller, el cual cubre los materiales autodidácticos de los estudiantes y el uso de las guías docentes, enseñanza multigrado y otros enfoques pedagógicos innovadores. El tercer taller cubre el uso de la biblioteca de la escuela y los recursos de instrucciones, evaluación y técnicas de resolución de problemas. El maestro recibe sus materiales al término de cada taller. Entrenamiento de seguimiento ocurre en forma continua en grupos y una vez por mes.

**Administración y manejo.** La administración otorga dirección, en lugar de tratar de controlar el programa. Esto significa que los administradores necesitan saber los objetivos y enfoques del programa. Debido a que es un programa descentralizado, éste cuenta con tres niveles administrativos: un nivel

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

central, uno departamental y uno local. A nivel central, un pequeño equipo es responsable por la coordinación, el diseño de políticas y estrategias y la evaluación de la implementación del programa. A nivel departamental, un coordinador y un equipo de especialistas actúan como agentes de extensión en el terreno. Cuando la Escuela Nueva se expandió en 1987, dos nuevas estructuras fueron adheridas a nivel nacional y departamental para llevar a cabo los planes de universalización y apoyar las escuelas respectivamente.

En las escuelas, las funciones administrativas y de manejo se llevan a cabo en forma conjunta por maestros y estudiantes ya que éstas son usualmente de tamaño reducido para tener un administrador de planta. Los maestros son los administradores del aprendizaje en las aulas y los estudiantes asumen estas funciones para monitorear su propia asistencia. Si los estudiantes se ausentan por varios días el maestro visita sus hogares para indagar las razones de su inasistencia. Los estudiantes eligen un presidente y un vice-presidente para el consejo estudiantil por un período de dos meses. Estos líderes crean comités de estudiantes para cumplir con las promesas de sus campañas. Si el maestro se ausenta, los estudiantes pueden administrar la escuela por sí mismos. A través de su participación en el gobierno estudiantil, los estudiantes desarrollan destrezas sociales y actitudes democráticas, y aprenden además a tomar responsabilidad por su propio comportamiento. El consejo estudiantil es responsable por la limpieza y mantenimiento de los patios de la escuela, de las actividades deportivas, de atender la biblioteca, de organizar actividades recreativas, de la decoración de la escuela y de brindar apoyo a las actividades de enseñanza y tutoría.

Las escuelas de este programa son supervisadas por las oficinas regionales. Los supervisores visitan las escuelas para proveer asistencia técnica y apoyo docente, y organizar talleres para maestros y administradores. Estos últimos encabezan programas de capacitación rutinarios. El sistema cuenta con un centro nacional de coordinación en el ministerio de educación, el cual determina las políticas y otorga asistencia técnica. En cada departamento regional existe un comité paralelo compuesto de una secretaría de educación, una de finanzas, un coordinador del proyecto y un equipo de promotores del modelo de la Escuela Nueva.

### **Resultados**

#### *La participación de la comunidad y las instituciones de origen popular*

La participación de la comunidad en las escuelas del programa Escuela Nueva depende en gran medida de la capacidad y voluntad de los maestros para organizarla. El empuje de las actividades escuela-comunidad es ejemplarizado por las visitas a terreno de los estudiantes, las cuales fomentan la apreciación por la cultura de la comunidad local y aprovechan los recursos locales para hacer más relevante el aprendizaje de los estudiantes. Estas actividades elevan la auto-estima de los estudiantes de comunidades rurales en contraste con los programas convencionales que enfatizan valores y entornos

urbanos. Una segunda actividad tiene como objetivo acercar la comunidad a la escuela para un programa de desarrollo de destrezas y capacitación. Los estudiantes han concluido que la Escuela Nueva tiene niveles más altos de participación comunitaria que las escuelas convencionales.

#### *Participación educativa*

En 1992, cuando la Escuela Nueva había sido implementada a gran escala en 18 mil escuelas rurales del país, las cifras de participación se habían elevado a un 81 por ciento para las niñas y a un 78 por ciento para los niños en estas áreas, comparadas con el 87 y 86 por ciento respectivamente en las áreas urbanas. El aumento del aproximadamente 30 por ciento en las matrículas de las comunidades rurales desde 1975

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

debe ser parcialmente atribuido a un programa más atractivo, ya que más de la mitad de las escuelas rurales de Colombia habían adoptado el modelo de la Escuela Nueva en los años mediados. El programa es implementado en escuelas en funcionamiento y no tiene mandato alguno para el establecimiento de escuelas nuevas.

Las escuelas que operan bajo este programa pueden además haber contribuido a disminuir la brecha de inscripción entre los niños y las niñas. En 1975 no existía una diferenciación por géneros, aunque es probable que las niñas estaban muy por detrás de los niños en cifras de matrículas, mientras que en 1992 el número de matrículas de las niñas excedía el de los varones en un tres por ciento en áreas rurales comparado con el uno por ciento en áreas urbanas. Sin embargo, el sistema no ha sido capaz de borrar las diferencias basadas en el nivel socio-económico de los estudiantes, el cual es aun significativo tanto en áreas rurales como en las ciudades. Desde 1975, esta brecha ha aumentado en las áreas rurales.

Han habido algunos pequeños mejoramientos en las cifras de deserción y promoción en las escuelas de Colombia entre los años 1978 y 1987. Sin embargo, estas cifras en localidades rurales son aun bastante altas—casi el doble del de las zonas urbanas. El efecto general en las cifras de participación es especulativo, ya que la mayoría de los estudios realizados se han concentrado en la evaluación de los resultados de aprendizaje de estas escuelas.

### *Aprendizaje y logros académicos*

Varias evaluaciones han mostrado resultados modestamente más altos para las escuelas del programa Escuela Nueva en comparación con las escuelas del sistema tradicional. Las primeras evaluaciones realizadas a fines de la década de los 70 mostraron que los estudiantes de la Escuela Nueva obtuvieron como promedio, mejores calificaciones en exámenes nacionales que los estudiantes de las escuelas tradicionales. En 1987, un estudio realizado mostró que los estudiantes de la Escuela Nueva obtuvieron resultados más altos en español y matemáticas en tercer grado, y en español (pero no matemáticas) en quinto grado. También obtuvieron resultados más altos en exámenes cívicos (valores democráticos) y sobre auto-estima, tanto en tercero como en quinto grados. Desde que el programa de la Escuela Nueva había sido implementado en la mayoría de las escuelas en situaciones de desventaja, el significado de los resultados se ha incrementado. Los evaluadores concluyeron que era una alternativa comparativamente exitosa con respecto al sistema convencional.

Desde entonces, los resultados han sido menos concluyentes, aun así los estudiantes de la Escuela Nueva han calificado más o menos igual, e incluso mejor en algunos casos, que los estudiantes de las escuelas tradicionales. Los estudiantes de áreas urbanas obtuvieron resultados más altos en exámenes sobre logros académicos que los estudiantes de las zonas rurales, ya sea de escuelas tradicionales como de las escuelas del programa Escuela Nueva.

### *Calidad del programa de educación*

El modelo de la Escuela Nueva está orientado específicamente a la calidad de las actividades y los resultados. Por lo tanto, un programa de este tipo bien implementado es, por definición, un programa de calidad. Aun cuando muchas escuelas dicen utilizar el modelo de la Escuela Nueva, y llevan a cabo algunos de los elementos de su diseño, probablemente sólo unas cuantas implementan todos los elementos incluidos en el modelo.

En 1992, un estudio para examinar el nivel de calidad en la implementación de la metodología de la Escuela Nueva concluyó que las escuelas que utilizaban este modelo tenían más recursos y utilizaban en forma más amplia las metodologías que las escuelas convencionales. Los elementos comúnmente menos usados eran el periódico local, el diario estudiantil, el calendario agrícola, el gobierno estudiantil

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

y las guías auto-didácticas, las cuales son elementos primordiales del sistema. Otro estudio no mostró diferencia significativa alguna entre los maestros de la Escuela Nueva y los del sistema convencional en relación a sus prácticas pedagógicas, o en el tipo de elementos que recibían. Algunos expertos concluyen que la amplia expansión del modelo de la Escuela Nueva ha llevado al deterioro de su calidad original y a la pérdida de los aspectos generados por sus maestros, los cuales eran la clave de su éxito.

### *Responsabilidad y rendición de cuentas a la comunidad*

Las únicas actividades que indirectamente sugieren responsabilidad por los resultados obtenidos por la escuela hacia los miembros de la comunidad son las reuniones mensuales organizadas por el comité estudiantil, durante las cuales el personal del programa esta presente.

### *Costos del programa*

La estimación de costos muestra que el programa de la Escuela Nueva cuesta más que las escuelas del sistema convencional, ya que es un modelo de "valor-agregado". Un estudio estimó un costo anual por estudiante de \$120 dólares en la Escuela Nueva comparado con sólo \$84 dólares en las escuelas del sistema convencional.

### *Reproducción y masificación del modelo*

Tomó dos décadas para lograr una replicación a gran escala del modelo de la Escuela Nueva, y diez años más durante los cuales se acumuló la experiencia de los experimentos pilotos del modelo de la Escuela Unitaria y de la subsecuente Escuela Nueva. Durante su etapa piloto entre los años 1975 y 1978, este modelo fue implementado en 500 escuelas del país. En 1991, 20 mil de los 27 mil establecimientos educativos de Colombia estaban utilizando esta metodología, con una matrícula de alrededor de un millón de estudiantes. En ese mismo año se hicieron planes para aumentar el número de escuelas a 41 mil para mediados de la década de los 90. Desde un principio, miembros del equipo que diseñó este modelo no estaban muy conformes con la duplicación de materiales y procesos y con su factibilidad económica; consecuentemente los componentes del modelo fueron diseñados con estos temas en mente. Durante los preparativos para expandir el programa, los encargados de desarrollar este modelo descubrieron que algunos de los elementos críticos de la Escuela Nueva—el entrenamiento docente en aptitudes creativas y la supervisión de seguimiento frecuente—no se podía apoyar teniendo tantas escuelas. El tema sobre replicación del modelo no era tanto el número de escuelas que utilizaba la metodología sino que cuán genuino era el producto que se intentaba masificar.

### *Sostenibilidad*

Los temas sobre sostenibilidad del programa de la Escuela Nueva incluye las siguientes interrogantes:

- cómo reproducir adecuadamente el modelo durante la masificación.
- cómo superar la resistencia de las unidades tradicionales del ministerio de educación.
- cómo reducir los costos mientras se incrementan las ganancias obvias.
- cómo buscar alternativas para reemplazar el financiamiento privado y de donantes externos.
- cómo motivar al personal a pesar de la disminución del presupuesto para evaluaciones, supervisión, etc.
- cómo fomentar el apoyo docente y de los padres cuando muchos prefieren el sistema convencional.

En la práctica, la comunidad no ha contribuido mucho al manejo sostenido o a tomar decisiones significativas sobre la Escuela Nueva, aunque sus miembros han enriquecido el programa y posiblemente han ganado en beneficios de desarrollo. Existe una aclamación casi universal por los logros del modelo de la Escuela Nueva, sin embargo, muchos expertos están desilusionados con la forma en que ha sido reproducida tanto en Colombia como en otros países. Esta metodología, al igual que los demás ejemplos

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

presentados aquí, plantea las siguientes preguntas: ¿Por qué es necesario la participación de la comunidad? y ¿Cuál debiera ser su propósito y qué debiera lograr?. Las preguntas a estas interrogantes no son claras en el modelo de la Nueva Escuela de Colombia.

### **Las Escuelas Fe y Alegría de Bolivia<sup>8</sup> y Venezuela**

#### **Antecedentes**

Algunas de las condiciones y razones fundamentales que dieron espacio a la creación e implementación de las escuelas Fe y Alegría en Bolivia son:

- una cobertura educativa inadecuada y programas escolares de baja calidad.
- más de la mitad de la población sufre de una severa falta de alfabetización, incluso algunos estudiantes de educación primaria y secundaria.
- un promedio nacional de logro académico de cuatro años.
- sólo el 44 por ciento de la población del país completan la educación primaria.
- sólo el uno por ciento de las niñas que ingresan a la escuela primaria terminan la educación secundaria.
- la gran desventaja de las comunidades de habla indígena, como la quechua, aimara y tupiguaraní.
- un sistema de educación centralizado e ineficiente.
- maestros con una formación inadecuada y muy mal remunerados.
- la baja calidad e insuficiencia de los materiales de instrucción.
- el 70 por ciento de la infraestructura requiere de profundos arreglos y mantenimiento.
- método de aprendizaje pasivo en lugar de un modelo de pensamiento crítico.

Fe y Alegría es una ONG que trabaja en 12 países de América Latina con el fin de otorgar programas de educación tanto formal como no formal a estudiantes de familias de bajos recursos económicos. Este programa es patrocinado por la Sociedad de Jesús (Jesuitas) de la Iglesia Católica y su lema que expresa su filosofía es "Donde termina el asfalto, donde no hay agua potable, electricidad o servicios, allí comienza Fe y Alegría". Este programa fue establecido para dar solución al problema fundamental de las comunidades más pobres de América Latina: la falta de oportunidades educativas.

Un sacerdote jesuita llamado José M. Velaz comenzó este proyecto en el año 1955 y hacia 1964 el modelo había sido adoptado en otros países. En 1992, este programa servía a más de 500 mil estudiantes en más de 500 centros con 17 mil funcionarios, entre maestros y personal administrativo. Aun cuando forman parte de la iglesia católica, los programas Fe y Alegría locales cuentan con autonomía funcional dentro del amplio esquema de los objetivos y principios generales del programa. Sólo un seis por ciento de su personal son miembros de las congregaciones religiosas. El programa Fe y Alegría es una organización sin fines de lucro que posee acuerdos formales con los gobiernos en aquellos países donde opera.

A través de sus asociaciones con organizaciones, agencias gubernamentales y comunidades, este programa otorga educación de calidad a estudiantes de familias de bajos ingresos en diferentes entornos educativos, tales como, salas cunas, jardines de infantes, escuelas primarias y escuelas secundarias. Los

---

<sup>8</sup> Bolivia es el país mejor documentado en relación a los programas Fe y Alegría que sirven a un mayor número de participantes. En la medida en que está disponible, también se incluye información sobre el segundo programa más grande, Venezuela.

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

programas de educación primaria constituyen los más grandes de este esfuerzo, lo que equivale al 56 por ciento del total, lo siguen los programas secundarios con un 30 por ciento. La filosofía de este programa es que debe preparar a los estudiantes para el campo laboral, crear conciencia en ellos sobre sus derechos como ciudadanos, promover su identidades culturales y étnicas, y también otorgar una dimensión espiritual con el fin de motivarlos. Además, las escuelas Fe y Alegría promueven estas expectativas compartidas a través de reuniones de reflexión los fines de semana, en los entrenamientos docentes durante las vacaciones de verano y en reuniones de directores, personal docente y administrativo.

Este caso en particular está enfocado en las escuelas Fe y Alegría en Bolivia; sin embargo, también provee alguna información disponible sobre los programas en Venezuela. Los programas de estos dos países constituyen juntos más de la mitad de los centros Fe y Alegría en toda América Latina, además juntos sirven a más de la mitad del total de estudiantes matriculados en el programa en toda la región. Las fuentes de información principales son artículos escritos por Fernando Reimers así como la evaluación de estas escuelas realizada por John Swope en 1997.

### **Participación de la comunidad**

El proceso de participación de la comunidad del programa Fe y Alegría es el siguiente:

- Un grupo comunitario invita a representantes del programa a establecer una escuela en el área.
- Se establece una escuela inmediatamente con los recursos disponibles.
- Se invita a participar a otras organizaciones locales con el fin de crear un apoyo amplio.
- Grupos comunitarios ayudan a construir la escuela para reducir los costos.
- Una asociación de padres trabaja de cerca con el director de la escuela.
- La escuela involucra a los padres en la educación de sus hijos.
- La escuela ayuda a la comunidad a crear programas formales e informales.

El programa Fe y Alegría fomenta una colaboración sólida entre la escuela y la comunidad en apoyo de la educación. Inicialmente, se fomenta esta relación a través de informar a los padres sobre cómo la educación va a mejorar la vida de sus hijos y pedirles su apoyo. El personal del programa se compromete a apoyar las actividades locales, incluyendo aquéllas con miras a avanzar los objetivos sobre desarrollo local. Este programa no sólo pide a las comunidades que cooperen con recursos para construir o reparar las escuelas, sino que trata de ayudarlas a satisfacer las necesidades generales de la comunidad. Con frecuencia, el personal del programa construye sus propias viviendas en el terreno adyacente a la escuela o residen en la misma comunidad.

Al principio la principal contribución de los padres al programa era la donación de terrenos y la construcción y mantenimiento de las escuelas. Sin embargo, de 1968 en adelante, éstos comenzaron a participar en forma más activa a través de las asociaciones de barrios. El carácter de la relación de la comunidad difiere de un centro a otro. En general, la escuela actúa como un centro comunitario donde se realizan presentaciones de la cultura local y festivales religiosos, y se llevan a cabo los proyectos de desarrollo local. Las escuelas establecen proyectos para mejorar la salud, el agua potable, la infraestructura sanitaria y el empleo en la comunidad. Cuando los programas demuestran tener éxito en un área geográfica determinada, la idea es transmitida a través de la red del programa como una opción para otras localidades.

En 1992, el programa Fe y Alegría estableció pensionados con la ayuda de las comunidades locales. Los miembros de la comunidad contribuyen con alimentos y materiales, y una persona de la comunidad se encarga de preparar los alimentos y ayuda a organizar el programa. Los estudiantes trabajan en los jardines de la escuela para cultivar frutas y verduras. Cada escuela posee un comité estudiantil, el cual

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

establece las reglas y mantiene la disciplina dentro de la escuela. Las escuelas de este programa sirven múltiples propósitos: los estudiantes las utilizan los fines de semana para practicar deportes y reunirse con sus compañeros, así como también para trabajar en proyectos especiales, como celebraciones de fiestas nacionales, visitas a terreno y eventos culturales. Grupos de alumnos forman asociaciones para apoyar las actividades de las escuelas.

### **Programas de Educación e Innovaciones**

La característica más especial de las escuelas Fe y Alegría viene de la variedad de opciones probadas que ofrecen a las comunidades. Sus acuerdos con los gobiernos permiten una autonomía que de otra forma no sería posible dentro del sistema educativo convencional. En Bolivia, por ejemplo, el ministerio de educación paga los salarios de los maestros y de los directores de escuelas, y permite que el programa seleccione a los directores basado en sus credenciales y compromiso con las metas del programa. Las escuelas Fe y Alegría manejan sus propios programas de entrenamiento y supervisión para su personal. Las comunidades contribuyen a la infraestructura de la escuela y los padres pagan una cuota, comparable a la cuota que se paga en las escuelas convencionales. El programa utiliza el dinero de estas cuotas para cubrir gastos de materiales de instrucción. Las agencias internacionales ayudan a cubrir los costos administrativos y programas experimentales. Con el fin de optimizar el uso de recursos, el programa promueve aulas de gran tamaño.

La supervivencia de las escuelas Fe y Alegría ha sido atribuida a las destrezas y conocimientos de sus líderes. Además de ser educadores dedicados, poseen conocimientos en la negociación de políticas relacionadas con la educación, el contexto de las agencias donantes y las estructuras dentro del programa mismo. Estos líderes han sabido utilizar los medios de comunicación en forma inteligente con el fin de asegurar un claro entendimiento y apreciación de las innovaciones del programa.

El plan de estudios alternativo del programa refuerza los nexos entre la escuela y la comunidad. Por ejemplo, 200 maestros produjeron 90 libros de textos que reflejan la diversidad cultural y lingüística de Bolivia, la herencia regional y las realidades diarias de la vida de los estudiantes y la comunidad en general. Durante las clases, los estudiantes relacionan sus experiencias diarias y discuten eventos de importancia local. El programa también produce panfletos y otros materiales educativos sumariando su filosofía de organización con el fin de otorgar mayor orientación a las actividades del programa.

Al comienzo, el programa identificó al entrenamiento docente inadecuado como principal obstáculo en la calidad de la educación, así en 1972 estableció un programa de entrenamiento en servicio enfocado en la teoría pedagógica seguido de visitas de apoyo a los salones de clases. Entre 1972 y 1977, más de un tercio de los entrenadores del sistema educativo del gobierno asistieron también a estos entrenamientos hasta que el programa decidió que la masificación estaba comprometiendo la calidad de sus programas. En 1992, los programas de capacitación docente fueron nuevamente diseñados para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (60 por ciento) y difundir la visión e identidad del programa (40 por ciento). El entrenamiento docente de las escuelas Fe y Alegría refuerza en forma consistente la importancia de la escuela en la vida de las comunidades.

El programa apoya la autonomía de los centros educativos locales para innovar, y luego pone a disposición canales efectivos para comunicar a otros centros los experimentos que han tenido éxito. En países con un gran número de centros Fe y Alegría, esto significa tres niveles institucionales: Un directorado general que establece los objetivos generales de la organización, recolecta fondos y mantiene comunicación con las oficinas regionales; directorados regionales que ayudan a las escuelas a preparar sus planes y ajustarlos con las pautas generales de la organización (cada oficina regional maneja un

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

máximo de 45 a 50 centros o escuelas); y por último escuelas individuales, las cuales poseen la autoridad de interpretar las pautas de acuerdo a sus propias necesidades. Las escuelas llevan a cabo su propia planificación y manejan sus propios presupuestos y personal.

La administración de las escuelas Fe y Alegría es la clave para la descentralización. Su principal característica es el carácter central de la escuela local y la participación de las comunidades en todos los aspectos del proceso educativo. El programa hace esfuerzos por sacar el mayor provecho posible de sus recursos a través de una estructura de manejo eficiente y sólida con pocas capas administrativas y un número limitado de empleados. En la muestra presentada por Swope, el 92 por ciento de los programas eran manejados en forma privada (el 41 por ciento del cual dependía de la administración pública nacional) y el 6 por ciento eran manejados a través de la administración de las municipalidades.

### **Resultados**

En su estudio de 1997, John Swope realizó una comparación de 288 centros Fe y Alegría y 291 escuelas convencionales en nueve de los 12 países que utilizan este modelo, la cual es el primer estudio sistemático de este programa. La muestra de escuelas Fe y Alegría en general fue ponderada contra las escuelas de un “margen urbano”, lo cual es consistente con su filosofía de inaugurar escuelas sin la participación del sector público en la entrega de educación. Sin embargo, en cuanto a las mediciones de marginalidad (nivel económico, trabajo infantil, distancia de las escuelas, etc.), este estudio mostró muy poca diferencia en los estudiantes de los dos tipos de entornos educativos.

#### *La participación de la comunidad y las instituciones de origen popular*

Al incluir las escuelas bajo un grupo más amplio de metas comunitarias, el programa Fe y Alegría fomenta una mayor participación en las actividades de desarrollo local. Evidencias anecdóticas sugieren que los comportamientos de participación y acciones deseadas, de hecho, ocurren en las comunidades donde opera el programa Fe y Alegría.

En Bolivia, el 30 por ciento de los directores tanto de las escuelas Fe y Alegría como de las escuelas del sistema convencional reportaron “participación familiar en el proceso educativo” como una de las tres prioridades principales. En Venezuela, el doble de directores de escuelas Fe y Alegría reportaron participación familiar como una prioridad fundamental. La participación de la comunidad en los programas Fe y Alegría generalmente se da en dos formas: 1) a través de apoyo generado y manejado por la escuela, los miembros de la comunidad toman decisiones importantes sobre cómo los recursos deben ser utilizados y 2) al desempeñar un papel primordial en los programas de instrucción, especialmente en los jardines infantiles, los padres ayudan a reducir las cifras de repetición y deserción.

#### *Participación educativa*

En 1995, en Bolivia operaban 183 centros Fe y Alegría, 115 de los cuales incluían programas de educación primaria que enseñaban a un total de 78,576 estudiantes. En ese mismo año, en Venezuela operaban 169 centros con un total de 47,438 estudiantes matriculados. Estos estudiantes, presumiblemente, constituían cifras de matrículas adicionales que de otra forma no habrían sido posible alcanzar. Al analizar los resultados sobre eficiencia, Swope reportó que las escuelas Fe y Alegría en Bolivia y Venezuela movilizaban estudiantes a través del sistema educativo a una mayor velocidad que las escuelas convencionales—es decir, un gran número de estudiantes que completan la progresión de año en año (de curso en curso) en una cantidad óptima de tiempo con menos repetición de grados.

Un aspecto importante del programa es el compromiso y la responsabilidad para con los grupos socialmente en desventaja, aunque los resultados del estudio de Swope no muestran si estos

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

grupos—entre ellos las comunidades de habla indígena y las niñas—son alcanzados con mayor frecuencia por las escuelas Fe y Alegría que las escuelas del sistema convencional.

Varios otros aspectos de este programa puede afectar la participación de la comunidad. La variedad de opciones dentro del programa puede hacerlos mucho más atractivos para los miembros de la comunidad. Además, en la muestra completa de Swope, el 38 por ciento de las escuelas Fe y Alegría (comparado con el 15 por ciento de las escuelas convencionales) ofrecía programas de educación secundaria y el 59 por ciento (comparado con el 39 por ciento) ofrecía educación pre-escolar en las mismas escuelas donde se ofrecía educación primaria. Venezuela ofrece programas pre-escolar, primario y secundario en el mismo establecimiento con mucha más frecuencia que las escuelas del sistema convencional. Bolivia utiliza estrategias de “participación comunitaria”—“creación y mejoramiento de la conciencia”, consejería psicológica, incentivos económicos y visitas a hogares—con el fin de mantener un alto porcentaje de asistencia de los estudiantes. Asimismo, el 20 por ciento de las escuelas Fe y Alegría en Bolivia cuentan con pensionados.

### *Aprendizaje y logros académicos*

Antes de que Swope llevara a cabo su estudio, información anecdótica sugería que los estudiantes graduados de las escuelas Fe y Alegría tenían un mayor dominio de las habilidades para la lectura, escritura y matemáticas, que aquellos alumnos de las escuelas convencionales, además poseían más oportunidades de crecimiento social y emocional que sus contrapartes de las escuelas convencionales. En su análisis, Swope descubrió, sin embargo, que las diferencias generales en los resultados de exámenes de matemáticas y español en ambos sistemas educativos no eran significativas en forma consistente. Una conclusión positiva podría ser que las escuelas Fe y Alegría tienen un promedio menor de deserción y repetición y un mayor número de estudiantes progresan a una rapidez más óptima, en efecto, éstas funcionan tanto, e incluso mejor, que las escuelas del sistema convencional.

### *Calidad del programa de educación*

Las escuelas Fe y Alegría han montado grandes esfuerzos con el fin de mejorar la calidad de los programas de educación. Estos esfuerzos se han centrado principalmente en la calidad del entrenamiento docente. El último esfuerzo en este aspecto en 1992 basa el mejoramiento del entrenamiento docente en un nuevo plan de estudios alternativo desarrollado especialmente para maestros. Los planes de estudios estaban diseñados para los grados primero a octavo, los programas padre-hijo (similares a los programas de *Head Start* para niños de tres a cinco años de familias de bajos recursos de Estados Unidos), mujeres con el fin de que aumenten su potencial en la obtención de ingresos y también para el personal docente para incorporar valores cristianos en la enseñanza y entrenamiento. El programa comenzó en 1996 y se esperaba que para 1998 habrían 2,769 maestros participando, lo que equivale a

un 90 por ciento del total del cuerpo docente. Desafortunadamente, no se cuenta con ningún estudio o análisis directo de las consecuencias de este programa de entrenamiento docente sobre el logro académico de los estudiantes.

### *Responsabilidad y rendición de cuentas a la comunidad*

En general, el programa Fe y Alegría ve a los padres como a sus clientes y ayuda a establecer canales con el fin de facilitar la responsabilidad y la rendición de cuentas. De acuerdo a informes de los directores de estas escuelas, las reuniones de padres y maestros en Venezuela, Ecuador y Paraguay ocurren con mayor frecuencia que en las escuelas del sistema convencional, mientras que en el resto, incluyendo Bolivia, estas reuniones ocurren más o menos con la misma regularidad que en las escuelas convencionales. Estas reuniones tienden a ser bastante formales y llena de rituales; trayendo como

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

consecuencia probable que aquellos mensajes importantes sean compartidos entre padres y maestros en otros tipos de eventos más informales.

### *Costos del programa*

Existe relativamente poca información sobre los costos anuales comparativos. Un estudio independiente realizado en Venezuela mostró que el costo por alumno es 30 por ciento mayor en las escuelas convencionales. Sin embargo, Swope calculó los costos por estudiante y descubrió que el costo anual de un estudiante de una escuela Fe y Alegría en Guatemala era de \$171 dólares comparados con \$136 dólares en una escuela convencional, \$168 dólares en Paraguay comparado con \$133 dólares en una escuela convencional. Así, en estos países el costo general por estudiante al año en una escuela Fe y Alegría era más alto que una escuela convencional. Sin embargo, desde la perspectiva de los participantes, el gobierno paga menos por estudiante y los padres pagan lo mismo en una escuela Fe y Alegría que en una escuela convencional (o posiblemente menos si se incluyen otros costos incidentales).

### *Reproducción y masificación del modelo*

El programa Fe y Alegría se ha expandido rápidamente, ayudado por dos factores importantes: 1) opera dentro de un sistema educativo del sector público que es responsable de algunos de los costos de este programa y 2) está orientado hacia grupos marginales, lo cual hace de este programa un contexto institucional conveniente para otros que deseen mejorar las condiciones de las comunidades de bajos ingresos. Se estima que la demanda sólo en Bolivia es el doble de lo que este programa puede ofrecer debido a la limitación de sus recursos.

Desde sus comienzos en Venezuela en el año 1955, el programa Fe y Alegría ha abarcado un gran número de países de la región, incluyendo Bolivia en 1966. En ese tiempo, más de dos tercios de los niños en edad escolar no recibían educación alguna, y la cifra de analfabetismo era de alrededor del 60 por ciento. De siete centros en 1966, el programa de Bolivia creció a 183 centros en 1995, de los cuales 115 incluían programas de educación primaria sirviendo a un total de 78,576 estudiantes. En 1995 el programa de Venezuela tenía 169 centros que servían a 47,438 estudiantes. Aun cuando el programa Fe y Alegría recluta sólo el 0.03 por ciento de los estudiantes de la región, su impacto es más grande debido a sus ideas y entrenamiento docente que ha aportado a los diferentes sistemas educativos de la región.

### *Sostenibilidad*

En su estudio, Swope mide la sostenibilidad de este programa a través del cierre de escuelas Fe y Alegría entre los años 1989 y 1995. Swope calculó que el 98 por ciento de los centros construidos durante ese período en los ocho países estudiados, aun permanecía en operaciones. Bolivia tenía un nivel de sostenibilidad levemente más bajo, con un 96 por ciento, y Venezuela mostró un cien por ciento de sostenibilidad. Sin embargo, Swope no pudo encontrar un patrón consistente en las razones de clausura de estos centros, las cuales tienden a ser únicas en cada caso.

# Síntesis de los Resultados

## Conclusiones Generales

La evidencia de los seis casos presentados en este análisis conlleva a algunas conclusiones tentativas sobre la participación de la comunidad local en programas de educación:

1. Los modelos para mejorar la calidad y la entrega de los programas de educación los cuales incorporan un componente sobre participación de la comunidad pueden producir resultados que son equivalentes a, o incluso más grandes que, aquellos alcanzados por los modelos educativos convencionales. Estos modelos no tradicionales pueden producir estos resultados aun entre aquellos grupos de estudiantes de quienes, debido a sus características, podrían esperarse resultados más bajos. Sin embargo, no es posible asegurar que la participación de la comunidad es responsable del todo o en parte por estos efectos, ya que existen varios factores paralelos. Sólo se puede señalar que esta participación como parte de una estrategia completa no previene que estos efectos positivos ocurran.
2. Aquellos modelos que incorporan el componente de participación de la comunidad pueden ser particularmente útil en mejorar la participación educativa de grupos desventajados, tales como familias de bajos ingresos económicos, grupos rurales y niñas, siempre y cuando exista una forma de asegurar su inclusión en los servicios otorgados por el proyecto. La participación de la comunidad en la toma de decisiones sobre educación, infraestructura de la escuela y ubicación geográfica de la misma parece fomentar la participación de estos grupos.
3. La participación de la comunidad por si sola, sin un nexo productivo a los expertos técnicos que producen, entregan, supervisan, manejan y reflexionan sobre el consumo y el rendimiento de la educación, no es suficiente para garantizar la entrega de un programa de educación de calidad.
4. Es más probable que la participación de la comunidad contribuya de manera importante en la entrega de programas de educación en aquellas áreas donde, de hecho, existe una demanda, pero que debido a circunstancias tales, ha sido imposible para los gobiernos proveer materiales adecuados para una educación convencional.
5. Las comunidades pueden ser incluidas en el proceso educativo en maneras que contribuyan a la formación de instituciones de la sociedad civil y a la práctica de valores democráticos. De esta manera se puede agregar valor al rendimiento, lo cual puede sumarse a cualquier otro resultado que la participación de la comunidad pueda producir como una estrategia instrumental en la ejecución de programas de educación.

Estas conclusiones están plateadas como posibilidades en lugar de conclusiones obvias, ya que cada una requiere un esfuerzo de diseño e implementación para hacerla realidad. La participación de la comunidad, al igual que cualquier otro componente de un proyecto educativo tiene un costo en dinero, tiempo y esfuerzo que los proyectos muchas veces tienden a pasar por alto. Más allá de estas consideraciones materiales, es necesario una confianza sólida y un espacio amplio para actuar antes de contar con las comunidades para que lleven a cabo iniciativas independientes en apoyo de programas de educación.

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

Los diseños de proyectos educativos deben reconocer que la participación de la comunidad:

- puede ser un elemento positivo por sí mismo o puede ser un instrumento para lograr otras metas; sin embargo, para lograr ambas, se debe planificar cuidadosamente cómo involucrar a las comunidades y para qué propósitos.
- puede ser más apropiada en algunos contextos determinados y para ciertos propósitos, y consecuentemente debe tenerse claro por qué se busca su participación y cómo se debe obtener los mejores resultados en determinadas circunstancias.
- tiene un costo, el cual debe ser medido con respecto a las pérdidas de apoyo para los otros componentes del proyecto.

### **Lecciones de los Casos Analizados**

Los casos anteriormente analizados otorgan lecciones específicas sobre la participación de la comunidad en proyectos de educación:

#### *1. Clarificación de los propósitos de la participación de la comunidad*

La participación comunitaria no es un remedio universal para remediar los males o proveer lo que hace falta en los programas de educación. Los diseñadores de estos proyectos se dieron cuenta en muchas oportunidades que sus estrategias para incorporar el componente comunitario en los programas educativos no logró todas las metas que se habían propuesto. Sin embargo, hicieron muy poco por adelantado para clarificar los objetivos que esperaban alcanzar; e incluso, en la mayoría de los casos, no midieron ni corrigieron los planes para mejorar su impacto cuando no estaban obteniendo los resultados esperados. Ya sea que la participación de la comunidad sea utilizada como una estrategia para incrementar los recursos, fomentar el ingreso a la escuela en aquellas comunidades difícil de alcanzar, extender el control del gobierno sobre las escuelas o promover la práctica de la sociedad civil, cada uno de estos propósitos requiere de un tipo de diseño especial. Si las expectativas son claras desde un comienzo, es fácil percibir cuándo se está progresando o cuándo es necesario tomar medidas correctivas.

#### *2. Papel de los iniciadores*

El papel de los iniciadores de los programas educativos es muy sensible, especialmente cuando éstos son individuos externos a la comunidad y mucho más, cuando vienen de donantes extranjeros. Algunos de los problemas claves de esta relación incluyen, las sospechas y falta de confianza de los miembros de la comunidad hacia individuos extraños a ella, la sensibilidad de la comunidad al requerir que contribuyan con recursos, la necesidad de transparencia en la definición de responsabilidad de las partes involucradas, y también una relación de poder poco balanceada, la cual posiciona a los individuos externos a la comunidad como guardias o porteros dando permisos o espacio para que la comunidad actúe. A menudo, una persona del entorno local, o incluso nacional, tiene una mejor capacidad de entender cómo plantear estos temas en forma sensible. Todos los modelos mencionados anteriormente fueron iniciados por individuos que provenían de la misma comunidad o de la esfera nacional, aunque muchos de ellos eran de comunidades lo suficientemente alejadas para ser considerados "elementos culturales externos". A veces, estos individuos desempeñaron un papel útil en conectar a los miembros de una comunidad con relativamente poco poder con fuentes de financiamiento e influencia centralizadas, los cuales podían ayudarlos a resolver problemas que sus comunidades enfrentaban.

#### *3. Papeles de contexto y enfoque*

La medida en que la participación de la comunidad puede contribuir a los objetivos de los programas de educación puede ser afectada por el enfoque del programa y las circunstancias bajo las cuales este programa es implementado. Por ejemplo, esta participación podría tener un valor instrumental muy limitado en los programas de educación, en aquellas situaciones donde éstos enfatizan los aspectos

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

técnicos de la calidad de la educación, la entrega de enseñanza y conocimiento es razonablemente efectiva y eficiente, y la demanda educativa está bien establecida. Aquellos modelos enfocados en alcanzar un alto nivel de calidad requieren una contribución técnica experta en forma más urgente que una participación activa de la comunidad, y como consecuencia, tienen muy poco espacio para acciones comunitarias autónomas. En estas circunstancias, la educación podría ser vista como un servicio, como la salud o los bancos, lo cual requiere de técnicos expertos en forma más inmediata que la participación local. Por otra parte, los modelos que están enfocados en aumentar las oportunidades educativas en lugares donde no existían programas educativos, necesitan dedicar mayor esfuerzo a obtener y movilizar el apoyo de la comunidad y proveer un mayor espacio para las iniciativas locales.

### *4. Compromisos y concesiones en los costos*

Existen dos temas primordiales relacionados con los recursos. El primero es la expectativa de que las comunidades podrían contribuir con recursos significativos en dinero, tiempo o esfuerzo laboral para el apoyo del programa educativo; y el segundo tiene que ver con la cantidad de recursos que el proyecto debiera dedicar a la movilización y sostenibilidad de los intereses de la comunidad. A menudo, se piensa erróneamente que estos dos temas están inter-relacionados. Movilizar el interés de la comunidad, por ejemplo, no necesariamente podría resultar en un significativo apoyo de sus miembros.

La participación de la comunidad requiere una inversión sostenida. En general, los casos aquí presentados tenían una tendencia a gastar en un principio grandes cantidades de recursos en la participación de la comunidad, ya sea, en reuniones locales, encuestas e iniciación de actividades con el fin de establecer los programas educativos, y después esperaban que la comunidad se hiciera cargo y continuara manteniendo estos programas. En muchos casos, el nivel y la calidad de esta participación disminuyó en forma bastante rápida, ya que no se les otorgó espacio suficiente a los miembros de la comunidad para que actuaran y asumieran responsabilidades en forma independiente.

Cuando la participación local tiene, por sí sola, un valor fundamental en un programa de educación, el asunto sobre recursos es aun más crucial. Los costos de un proyecto para establecer mecanismos que apoyen la práctica de valores democráticos pueden ser considerablemente más altos que aquellos donde la participación local es vista sólo como un instrumento en la ejecución del programa de educación. Por lo tanto, la interrogante es ¿Pueden estas actividades ser incorporadas al diseño del proyecto sin comprometer otros componentes o sin agregar un peso adicional a los costos?

La participación de la comunidad involucra costos. Los encargados de formular políticas educativas debieran preguntarse: a) ¿Ayuda la participación comunitaria local a realzar la ejecución de programas educativos lo suficiente como para compensar los recursos desviados de los otros componentes? y b) ¿Es esta participación lo suficientemente importante como para garantizar recursos para promoverla? Los casos analizados aquí otorgan cierta evidencia que un modelo de ejecución educativa podría incluir un componente de participación de la comunidad sin incurrir en costos adicionales o sacrificar el aprendizaje de los estudiantes cuando se lo compara con el sistema de educación convencional.

### *5. Adaptación a la cultura*

Un aspecto interesante de varios de estos modelos educativos es que ciertas innovaciones hizo necesario que los participantes modificaran su comportamiento que iba en contra de las tradiciones culturales locales. Esto es importante por dos razones: primero, significa que los encargados de diseñar el programa deben asumir sólo ciertas actividades como prácticas efectivas en la ejecución de los programas de educación, aquellas que, según ellos, no existen en el sistema de educación local. Como muestra, la suposición de que sólo ciertos enfoques de aprendizaje (tales como el orientado al estudiante) son efectivos es cuestionable, ya que los estudiantes pueden aprender a través de una gran variedad de

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

métodos. Sin un elemento maestro-respeto demostrable, muchas culturas encuentran difícil de adoptar tales relaciones "igualitarias" entre el maestro y el estudiante. Estos enfoques han sido notoriamente difícil de adoptar en algunos entornos educativos, desembocando incluso en una sensación de aislamiento por parte de la comunidad hacia la escuela y el nuevo método de enseñanza.

Segundo, es mucho más costoso y difícil cambiar el comportamiento en forma drástica en un marco de tiempo limitado que dejar que dicho comportamiento evolucione lentamente mientras se crean las estructuras necesarias para apoyar tal cambio. Cuando se da el primer caso, muy poco de la cultura local ayuda a sostener este cambio, y existen casi por seguro muestras de resistencia. De hecho, prácticas innovadoras de cualquier tipo inevitablemente serán adaptadas en algún grado con el fin de acatar los principios de la cultura local. Incluso el método globalmente criticado como lo es la memorización rutinaria ampara ciertos valores locales y sólo puede ser reemplazado en forma exitosa con algo que los participantes estén convencidos profundamente que posee un valor mayor, o la menos similar.

### *6. Reflexión*

En retrospectiva (y desde la distancia), es posible ver fallas y debilidades en la manera en que estos proyectos involucraron a la comunidad local y ejecutaron los programas de educación. Por ejemplo, todos los modelos mencionados, excepto el programa Fe y Alegría, estaban fuertemente cargados hacia las actividades de implementación—los primeros pasos estaban claramente definidos para dar inicio al programa e involucrar a la comunidad. Aun cuando algunos de estos programas incluían actividades motivadoras, tales como programas para adultos, que se suponía eran continuas, con el tiempo éstas terminaron por atrofiarse. Además, existía muy poco referente a la evaluación formativa de la participación de la comunidad para determinar a ciencia cierta si ésta estaba produciendo los resultados esperados o si necesitaba refuerzo de algún tipo. La mayoría de estos programas educativos dependían de evaluaciones externas realizadas varios años después del comienzo de sus operaciones con el fin de determinar el éxito de la participación de la comunidad. Ninguno de estos programas realizó cambios significativos en la manera en que promovían la participación local como resultado de estas evaluaciones. Aun cuando éstas son un paso esencial, no substituyen el monitoreo rutinario del progreso y subsecuentes medidas correctivas a través de la duración del programa. Sólo un modelo, el programa BRAC, creó un proceso completo para la reflexión, el cual permitió que se evaluara en forma frecuente de qué forma la participación comunitaria así como el resto de sus componentes se estaban desarrollando.

Pesar de que un sistema de reflexión adecuado es la clave, podría ser difícil convencer a las autoridades para que actúen en base a los resultados. A menudo, las burocracias de los sistemas de educación no están engranadas a una planificación basada en resultados, y evidencia sobre un impacto positivo no necesariamente conlleva a la adopción de innovaciones sólidas, como se ha demostrado en varios de los casos analizados en este informe. Quizás esta actitud cambiaría si el diseño y recursos del programa estuvieran orientados más a las actividades de monitoreo y a la evaluación del impacto de los diferentes componentes del programa. Es los casos presentados aquí, se puede concluir que, si los individuos encargados de implementar el programa hubieran reflexionado de una manera sistemática sobre el impacto de la participación de la comunidad, se habrían obtenido resultados mucho más sólidos.

### *7. Programas pilotos y su reproducción a gran escala*

Los encargados de implementar estos programas descubrieron de diversas formas que una cosa es desarrollar y probar un modelo, y otra es masificarlo. A menudo, aquellas estrategias cruciales a la innovación no eran posible durante la masificación del modelo, emergiendo así un grupo completamente nuevo de temas y problemas, los cuales no se habían manifestado en la etapa piloto del programa.

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

Estos modelos se toman su tiempo en ser refinados y probados antes de estar listos para una expansión a gran escala, y aun entonces es necesario más tiempo para probar las modificaciones hechas especialmente para la masificación del modelo. Aquellos modelos que incluían un componente de calidad se demoraron más en ser desarrollado. Aun cuando la expansión fue llevada a cabo con relativa eficiencia, los encargados de implementarlas consideraron necesario adaptar o modificar los elementos del programa usados durante la fase piloto. Algunos de estos modelos suprimieron las visitas de supervisión, mientras que otros estandarizaron sus programas de instrucción con el fin de llegar a un gran número de maestros y estudiantes. Incluso otros indicaron que durante la expansión del programa encontraron resistencia de elementos tradicionales de la burocracia, una ausencia de un efectivo liderazgo nacional y la falta de entusiasmo de los padres. Durante el proceso de involucrar a las comunidades lleva tiempo crear las relaciones efectivas necesarias para lograr un apoyo sostenido.

### *8. La evasiva de la calidad*

Un último resultado bastante sorprendente fue cuán evasivo fue la obtención de un producto de calidad en los programas educativos presentados en este estudio. A pesar de un esfuerzo considerable orientado a mejorar la calidad de los programas educativos, hubo muy poca diferencia en los niveles de logro de los estudiantes tanto en los programas experimentales como en el sistema convencional, ni siquiera se vio, en la mayoría de los casos, un cambio considerable en los métodos de enseñanza y aprendizaje. Aun cuando pudiera haber muchas explicaciones para aclarar este fenómeno—bajos resultados en los exámenes, el método inadecuado de medir la calidad a través de los resultados, un mayor número de estudiantes matriculados en los programas experimentales, etc.—es instructivo que cuatro de estos programas (BRAC, CSP, Fe y Alegría y *Harambee*) cambiaron de un enfoque de cantidad a uno de calidad durante el transcurso de su desarrollo, ya que no estaban satisfechos con la calidad de aprendizaje de éstos. Los otros dos (Impacto y Escuela Nueva) comenzaron con la calidad como objetivo principal, sin embargo, no pudieron demostrar que habían alcanzado sus objetivos.

### **Implicaciones de los Resultados: Tres Modelos**

La razón fundamental para implementar la mayoría de estos modelos nuevos fue la necesidad imperante de crear oportunidades de educación efectivas para todos los niños, y la realización de que los gobiernos afectados eran incapaces de satisfacer dicha necesidad con los recursos que tenían. El problema es aquel que probablemente se intensificará en el futuro, haciendo casi inevitable que la actual situación de una educación virtualmente gratis va a cambiar. Parte de este problema es la casi universal expectativa que un “paquete” de educación completo debe incluir infraestructura de alto costo, maestros calificados de gran costo y estructuras de recursos de apoyo intensivo. Los modelos analizados en este documento demuestran que esto no necesariamente debe ser así, y que los estudiantes pueden aprender por sí mismos, ayudándose los unos a los otros en pequeños salones de aprendizaje, con maestros para-profesionales y donde los padres controlan la asistencia y la instrucción. Estos programas educativos son algunos de los primeros intentos serios por encontrar respuestas al problema de los recursos limitados y crecientes necesidades en el área de la educación. Si tuvieran una lección que darnos sería que el aprendizaje puede desarrollarse en maneras mucho más efectivas y rentables que aquellas ofrecidas por el sistema educativo convencional.

Los ejemplos aquí presentados van de un modelo basado en la oferta (iniciado por organismos externos) a un programa basado en la demanda (iniciado por la comunidad). Los programas basados en la oferta tuvieron una participación limitada de la comunidad (BRAC, Impacto y Escuela Nueva) y aquellos basados en la demanda contaron con una amplia participación local (CSP y las escuelas Fe y Alegría). El objetivo de un modelo basado en la oferta educativa es satisfacer aquellas necesidades identificadas por el organismo que suministra servicios educativos—ministerio de educación, agencia donante, ONG,

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

etc.—dentro de un plazo y esfuerzo nacional y limitándose a los recursos disponibles. Por otro lado, la meta de los programas basados en la demanda (*Harambee*) es satisfacer las necesidades de los consumidores de servicios educativos, y son limitados principalmente por la capacidad y disponibilidad de recursos de la comunidad. Si se utiliza un organismo externo en la iniciación de un modelo basado en la demanda, su papel debe ser el de negociar las “reglas de acción”, en lugar de especificar directamente las necesidades de la comunidad o lo que ésta debe hacer para poder actuar. Un enfoque basado en la demanda es suficientemente inusual como para exigir que los encargados de desarrollar el programa reorganicen sus ideas y su visión sobre la participación de la comunidad y su relación con la ejecución del programa educativo. Irónicamente esto es un ajuste más apropiado con las definiciones de los donantes sobre la toma de decisiones locales, las cuales, como ha quedado demostrado en este análisis, raramente se llevan a la práctica.

A continuación se describen tres enfoques hipotéticos que se derivan de los logros y falencias de los modelos aquí presentados. Su propósito es el de estimular la discusión sobre futuras movilizaciones de comunidades.

### **1. Modelo de responsabilidad y rendición de cuentas: Participación de la comunidad enfocada en temas específicos**

En aquellos entornos donde los servicios educativos son razonablemente ejecutados y apoyados en forma efectiva, y los padres están convencidos de los beneficios del programa, uno podría preguntar con toda razón, ¿por qué los recursos debieran ser sacados de otros componentes o elementos educativos cruciales para poder movilizar el apoyo de la comunidad? Algunas organizaciones (tales como las asociaciones de padres y maestros, cuyo objetivo es conectar a la escuela y a la comunidad) pueden estar en pleno desarrollo, o tal vez no; de cualquier manera, son candidatas adecuadas para resolver otros problemas de desarrollo local.

Entornos como éste sugieren la necesidad de una participación local enfocada a plantear temas educativos específicos. Una área bastante débil en todos los modelos aquí descritos, es la falta de responsabilidad y rendición de cuentas del personal tanto docente como administrativo para con los padres sobre la calidad del programa educativo. Esto sugiere que los padres podrían ser “empujados” a ejercer sus derechos como clientes y demandar explicaciones por parte de las autoridades educativas responsables. Los facilitadores podrían trabajar con ambos grupos con el fin de desarrollar canales institucionales y mecanismos para rendir cuentas, evaluar y obtener información (reuniones, informes estudiantiles, etc.), y ayudar a las asociaciones de padres a definir su papel en la demanda de educación de calidad para sus hijos. Expertos en la materia estarían encargados de determinar los estándares, y los oficiales del área de educación estarían a cargo de rendir cuentas y dar explicaciones por su capacidad (o incapacidad) para satisfacer dichos estándares, otorgando posibles soluciones para corregir las falencias en su desempeño. El papel de los facilitadores sería el de negociar las contribuciones a la calidad educativa de ambas partes. Se podría reforzar la asociación de padres y maestros para servir como medio institucional para estas actividades conectando así a padres con oficiales del área de educación responsables por la ejecución del programa educativo en la comunidad.

### **2. Modelo de asociación: Una participación amplia de la comunidad**

Un modelo de amplia participación local—algo parecido al programa CSP—podría ser necesario en aquellos entornos donde los niños no participan activamente en los programas de educación disponibles en la comunidad, y/o donde existen grandes deficiencias en la capacidad del gobierno para otorgar servicios de educación. En este modelo, la participación de los padres en la toma de decisiones sobre

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

la ubicación geográfica de la escuela y los horarios escolares diarios, podría hacerlos sentir más cómodos en enviar a sus hijos a la escuela. En este contexto los padres pueden además hacer grandes contribuciones llenando los espacios y brechas vacías dejados por la inhabilidad del gobierno. Pueden contribuir tanto materialmente como en otras formas a los resultados del aprendizaje, extender el control del gobierno monitoreando la asistencia y el desempeño de maestros y estudiantes, y buscar soluciones a problemas menores que pueden ocurrir antes o después de las visitas de los oficiales responsables. En este modelo el papel del facilitador es el de habilitar a las comunidades con miras a que tomen sus propias iniciativas en la resolución de problemas y asegurarse de que tengan suficiente espacio para llevarlas a cabo. También deben poner atención a los temas sobre responsabilidad y rendición de cuentas, de manera que los padres vean que el riesgo que han tomado al apoyar el programa ha valido la pena.

Este modelo de activa participación comunitaria, que por lo demás es una opción probable para aquellas localidades remotas donde las cifras de alfabetización son bajas, y donde las instituciones de participación local con débiles o sencillamente no existen, otorga una oportunidad ideal para crear estructuras de gobernación representativa, y la práctica de responsabilidad civil. Las instituciones así establecidas para asistir en la ejecución de programas de educación podrían ultimadamente transformarse en canales para resolver problemas de desarrollo local en otros sectores sociales de la comunidad.

### **3. Modelo de demanda: Las comunidades exigen servicios apropiados**

A medida que se torna cada vez más difícil para los gobiernos costear los gastos ocasionados por la educación universal, las comunidades podrían asumir un papel más preponderante en “ordenar” servicios específicos que necesitan y costear una parte de sus costos. Las agencias de gobierno podrían, bajo este escenario, tomar responsabilidad en desarrollar y probar diferentes opciones, otorgar entrenamiento o personal calificado para implementar dichas opciones y también brindar credenciales a estudiantes a medida que completan las opciones educativas que se les ofrecen. Para abaratar los costos la educación podría ejecutarse como un producto o servicio móvil, estableciéndose en cualquier lugar o área conveniente, consistiendo de lo más primordial, de un administrador de instrucción, estudiantes y materiales, desasiéndose de los aspectos más costosos como infraestructura física permanente y sistemas de apoyo innecesarios. Los modelos *Harambee* y las escuelas Fe y Alegría nos han alertado sobre lo que un modelo de demanda podría ser: El modelo Fe y Alegría sobre las opciones de programas que satisfagan las necesidades de las comunidades individuales, y el programa *Harambee* sobre la considerable cantidad de energías que podría enjaezarse cuando las comunidades decidan que van a organizar sus propias escuelas y programas educativos. El programa *Harambee* también muestra la necesidad crucial de una agencia encargada de proveer componentes de calidad más allá de las capacidades técnicas de la comunidad.

Las opciones podrían incluir una variedad de ofrecimientos de cursos, agrupados en forma adecuada, de variada duración (años, meses, días, etc.) y diseñados para distintos grupos de edades en aulas manejadas por un maestro y en entornos de auto-instrucción. Los casos presentados aquí han otorgado ejemplos probados de una variedad de estas opciones, la única diferencia es que no se presentan como un grupo de opciones de las cuales la comunidad debiera elegir. Las opciones no terminan con paquetes de aprendizaje formal, y de hecho podrían incluir una gran variedad de modelos de entrenamiento y aprendizaje: alfabetización, educación pre-vocacional y vocacional, conocimientos prácticos, educación continua, etc.

El papel del facilitador en este modelo es el de asistir a las comunidades a elegir opciones apropiadas, y a planificar el apoyo y costearlo. Se podría adoptar un proceso donde la comunidad forme un comité

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

representativo, ayude a identificar las prioridades de varios grupos dentro de la misma, y decida cuáles son sus metas educativas a largo plazo y qué puede (o no puede) afrontar. El gobierno podría basar los costos en una escala de subsidios que reflejen las prioridades nacionales para una ciudadanía educada, y podría ofrecer a las comunidades una variedad de opciones de menor costo, tales como, la utilización de voluntarios locales y el reciclamiento del programa un determinado número de veces. Además, el gobierno podría ofrecer subsidios a las comunidades de bajos ingresos o premiar a aquellas comunidades que se esfuercen por incluir a grupos de difícil acceso. Para satisfacer estas necesidades, las agencias de gobierno deberían reestructurarse a si mismas con el fin de convertirse en organismos orientados al servicio de la comunidad, una innovación, que como lo demuestran los modelos aquí analizados, muy difícil de implementar. Sin embargo, siempre y cuando los ministerios de educación insistan en ofrecer paquetes de servicios educativos convencionales de alto costo, su ejecución permanecerá un fenómeno vertical en lugar de ser un asunto de elección y decisión de la comunidad.

## Palabras Finales

De acuerdo al análisis de los casos presentados, la participación de la comunidad como elemento primordial en la ejecución de programas de educación de calidad no fue necesaria ni suficiente. Excepto en las comunidades aisladas de la provincia de Balochistán donde funcionan los programas CSP o en las zonas rurales de Kenia donde funcionan las escuelas *Harambee*, la participación de la comunidad local por si sola no fue responsable, ni siquiera un factor preponderante, en las ventajas que se pudieron medir de estos innovadores modelos de educación en relación a las escuelas del sistema convencional. Estos casos, sin embargo, muestran en general contribuciones específicas de la comunidad, las cuales podrían haber ayudado a cada una de las dimensiones del programa, así como también ofrecido más si hubieran sido diseñadas y financiadas de manera más adecuada. No se puede negar que la participación contribuyó a enriquecer algunos de estos programas de educación, los que de otra forma no hubiera sido posible, y en algunos casos, incluso contribuyeron modestamente a la práctica de la sociedad civil. Sin embargo, como un medio instrumental, la participación de la comunidad fue sólo un elemento en un modelo multi-facético cuyas contribuciones deben ser consideradas como un todo.

## Bibliografía

- Academy for Educational Development. 1995 (April). Islamic Republic of Pakistan Second Girls' Primary Education Project, Draft Final Report. Volume 1: The Project. Washington, DC: Academy for Educational Development.
- Academy for Educational Development. 1994 (September). The Primary Education Development Program: Pakistan Final Report. Washington, DC: USAID.
- Ahmed, Manzoor; Colette Chabbott; Arun Joshi; and Rohini Pande. 1993. Primary Education for All: Learning from the BRAC Experience. Washington, DC: Academy for Educational Development.
- Andersen, Ivar J. 1996 (December). Pakistan: Balochistan Primary Education Program (Cr. 2482) Full Mid-Program Review Report. World Bank Office Memorandum to Paul Blay. Washington, DC: World Bank.
- Anzar, Usuma. 1994 (July). Field Trainers for Community Support Program: Final Progress Report. Quetta, Pakistan: Society for Community Support for Primary Education in Balochistan.
- Atwood, J. Brian. 1993 (November). Statement of Principles on Participatory Development. Washington DC: USAID.
- Bakhteari, Quratul Ain. 1997a (June). Personal interview with Chloe O'Gara, Assessment Consultant for PED Program. Washington, DC.
- Bakhteari, Quratul Ain. 1997b (March). Case Study on Review and Training for CSP (PEQIP) with SCSPEB's Field Staff Held in Uthal District, Bela. Bela, Pakistan: Primary Education Development (PED) program.
- Bakhteari, Quratul Ain. 1997c. Report Submitted to AED on Completion of Contract for Technical Assistance, Beneficiary Participation to Balochistan Primary Education Department Programme, 1994 to 1997.
- Balochistan Human Resource Survey: Teacher Supply and Distribution, Final Report. 1994 (March). Balochistan: Office of Additional Director of Primary Education.
- Barkan, Joel, ed. 1994. Beyond Capitalism vs. Socialism in Kenya and Tanzania.. Boulder and London: Lynne Rienner Publishers.
- Barnett, Camille Cates. 1995 (May). What Has Become Clear about Participation. In Participatory Practices: Learning from Experience, No. 13. Washington, DC: USAID.
- Barsaga, Eligio B. (Director of IMPACT). 1997 (June). Personal communication with Ricardo Castrence. Manila, Philippines.
- Benveniste, Luis A.; and Patrick J. McEwan. 1996. Constraints to Implementing Multigrade Schools: TIM Role of Local Capacity and Will. Unpublished report. Stanford University.
- Boeren, Adrian; Abu Hamid Latif; and Nelly Stromquist. 1995. Evaluation of the Expansion of BRAC's Non-Formal Primary Education Program, Phase 1 (1993-95). Unpublished Report. Los Angeles.
- BRAC. 1997 (April). NFPE Report to Donors on Phase I (January 1993–March 1996). Dhaka: Bangladesh Rural Advancement Committee.
- Bray, Mark. 1988. Initiating and Directing Projects. In Community Financing of Education: Issues and Implications in Less Developed Countries. Mark Bray and Kevin Lillis, eds. Pergamon Comparative and International Education Series, Vol. 5. Oxford: Pergamon Books.
- Bray, Mark; and Kevin Lillis, eds. 1988. Community Financing of Education: Issues and Policy Implications in Less Developed Countries. Pergamon Comparative and International Education Series, Vol. 5. Oxford: Pergamon Press.
- Castrence, Constance O. 1997 (March). Field Report and Personal interview with Debbie Lacuesta (Research Associate, IMPACT). Manila: Creative Associates International, Inc.

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

- Catedral, Gloria L. 1993a. Multiplication of Decimals. Project IMPACT Module 306. Quezon City, Philippines: SEAMEO/INNOTECH.
- Catedral, Gloria L. 1997 1993b. Solving Word Problems about Addition and Subtraction of Fractions. Project IMPACT Module 269. Quezon City, Philippines: SEAMEO/INNOTECH.
- Colbert, Vicky; and Jairo Arboleda. 1990 (July). Columbie: l'Enseignement primaire por tous le programme "école nouvelle". Notes, Comments Series No. 191. Paris: UNESCO/UNICEF/PAM programme de coopération.
- Colbert de Arboleda, Vicky; and Oscar Mogollón, Jaime. 1993. Hacia la Escuela Nueva. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Cooksey, Brian; David Court; and Ben Makau. 1994. Education for Self-Reliance and Harambee. In *Beyond Capitalism vs. Socialism in Kenya and Tanzania*, Joel D. Barkan, ed. Boulder: Lynne Rienner Publishers.
- Cummings, William K. 1986. Low-Cost Primary Education: Implementing an Innovation in Six Nations. IDRC Report No. IDRC-252e. Ottawa: International Development Research Centre.
- De Leon, Valentin F. (Principal, Bagong Buhay F IMPACT School). 1997 (March). Personal interview with Constance O. Castrence, Creative Associates International, Inc. Manila.
- Directorate of Primary Education. Human Resource Survey: Teacher Supply and Distribution, Final Report. 1994 (March). Quetta, Pakistan.
- Dobbs, Francis. N.d. Reshme of Shibpur: A Fragile Learner [video]. World Bank Film and Video Collection. Washington, DC: Devitt Jones Productions.
- Drucker, David. 1986. Community Participation: Now You See It, Now You Don't. UNICEF News 124: 2–3.
- Dutch Embassy. 1994. Kenya Country Gender Profile.
- Flores, Pedro V. 1991. Educational Innovation in the Philippines: A Case Study of Project IMPACT. IDRC Report No. IDRC-TS36e. Ottawa: International Development Research Centre.
- Hanson, E. Mark. 1983. Administrative Development in the Colombian Ministry of Education: A Case Analysis of the 1970s. *Comparative Education Review* 27 (1): 89–107.
- Hernandez, Jose Antonio. 1993. Manual de Recreación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Hill, Martin, J.D. 1991. The Harambee Movement in Kenya: Self-Help, Development, and Education Among the Kamba of Kitui District. Atlantic Highlands, NJ: The Athlone Press.
- International Development Research Centre. 1978 (March). An Evaluative Study of Project IMPACT: Summary Report. Ottawa: SEAMEO, INNOTECH, and International Development Research Centre.
- Kenyan Ministry of Education. N.d. Annual Reports. Unpublished data. Nairobi: Government Printer.
- Khandker, Shahidur R. 1996. Education Achievements and School Efficiency in Rural Bangladesh. World Bank Discussion Papers No. 319. Washington, DC: The World Bank.
- Kintzer, Frederick C. N.d. The Harambee Institutes of Science and Technology in the Republic of Kenya: Report of a Study, 1986–1987." Fulbright Senior Research Paper.
- Lavilla, Dolores. 1993. How Man Adapts to His Environment. Project IMPACT Module 258. Quezon City, Philippines: SEAMEO/INNOTECH.
- Lillis, Kevin. 1988a. Geographic and Social Inequalities. In *Community Financing of Education: Issues and Policy Implications in Less Developed Countries*. Mark Bray and Kevin Lillis, eds. Oxford: Pergamon Press.
- Lillis, Kevin. 1988b. Issues of Quality. In *Community Financing of Education: Issues and Policy Implications in Less Developed Countries*. Mark Bray and Kevin Lillis, eds. Oxford: Pergamon Press.
- Lillis, Kevin; and Henry Ayot. 1988. Community Financing of Education in Kenya. In *Community Financing of Education: Issues and Policy Implications in Less Developed Countries*. Mark Bray and Kevin Lillis, eds. Oxford: Pergamon Press.

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

- Lovell, Catherine H.; and Kaniz Fatema. 1989. *Assignment Children: The BRAC Non-Formal Primary Education Programme in Bangladesh*. New York: UNICEF.
- Mbithi, Philip M.; and Rasmus Rasmusson. 1977. *Self-Reliance in Kenya: The Case of Harambee*. Uppsala, Sweden: Scandinavian Institute of African Studies.
- McEwan, Patrick J. N.d. *Evaluating Rural Education Reform: The Case of Colombia's Escuela Nueva Program*. Manuscript in English. To be published in *La Educación*. Washington, DC: InterAmerican Development Bank.
- McGinn, Noel F. 1996. *Resistance to Good Ideas: Escuela Nueva in Colombia*. Paper presented at conference of the Nordic Association for the Study of Education in Developing Countries, Copenhagen, Denmark: October 17–19.
- McKee, Neil. N.d. (Producer). *Project IMPACT. The Overview* [video]. Manila: SEAMEO/INNOTECH Productions.
- McKee, Neil. N.d.b. (Producer). *Project IMPACT. The System* [video]. Manila: SEAMEO/INNOTECH Productions.
- McMaster, J.C. 1978. *Cost-Effectiveness Analysis of Project Impact for the Philippines*. Manila: Regional INNOTECH Centre.
- Monge, Patricia; Courtney Harold; and Gustavo Arcia. 1997 (April). *Towards the Private Delivery of Public Education: The Case of Fe y Alegría Schools in Guayaquil*. Quito, Ecuador: ABEL2 project and USAID/Ecuador.
- Mwiria, Kilemi. 1990 (August). *Kenya's Harambee Secondary Schools Movement: The Contradictions of Public Policy*. *Comparative Education Review* 34 (3): 350–68.
- Mwiria, Kilemi. 1985. *The Kenya Harambee School Movement: A Historical Perspective*. Ph.D. dissertation. Stanford University.
- Nagle, William J. 1993 (May). *Community Participation as Seen by Other Donor Organizations*. Social Sector Policy Analysis Project. Washington, DC: Academy for Educational Development and Harvard Institute for International Development.
- Nagle, William J. 1992. *Policy and Practice of Community Participation in the U.S. Agency for International Development*. Social Sector Policy Analysis Project. Washington, DC: Academy for Educational Development and Harvard Institute for International Development.
- Nagle, William J. 1991 (October). *Discussion of "Policy and Practice of Community Participation in the U.S. Agency for International Development."* Washington, DC: Academy for Educational Development.
- O'Gara, Chloe; and Nancy Kendall. 1996. *Beyond Enrollment: A Handbook for Improving Girls' Experiences in Primary Classrooms*. ABEL2 project. Washington, DC: Creative Associates International, Inc.
- O'Grady, Barbara. 1994 (April). *Teaching Communities to Educate Girls in Balochistan*. Washington, DC: Academy for Educational Development.
- Pasigna, Aida L. (Previously worked on IMPACT in Philippines and Liberia.) 1997 (May). Telephone Interview with Andrea Rugh. Washington, DC.
- Psacharopoulos, George; Carlos Rojas; and Eduardo Velez. 1993 (August). *Achievement Evaluation of Colombia's Escuela Nueva: Is Multigrade the Answer?* *Comparative Education Review* 37 (3): 263–76.
- Reimers, Fernando. 1997a. *The Role of NGOs in Promoting Educational Innovation: A Case Study in Latin America. Non-Formal and Non-Governmental Approaches*. James Lynch, Celia Modgil, and Sohan Modgil, eds. *Education and Development: Tradition and Innovation Series, Vol. 4*. London: Cassell Publishing.
- Reimers, Fernando. 1997b. *The Role of the Community in Expanding Educational Opportunities: The EDUCO Schools in El Salvador*. In *Equity and Excellence in Education for Development, Vol. 2*. James Lynch, Celia Modgil, and Sohan Modgil, eds.. London: Cassell Publishing.

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

---

- Reimers, Fernando. 1993. *Education and Consolidation of Democracy in Latin America*. Advocacy Series in Education and Development No. 7. Washington, DC: USAID.
- Royston, Matthew. 1996 (April). *Final Research Project on a Critical Issue in Non-Formal Education: Participatory Research*. Washington, DC: American University.
- Schieffelbein, Ernesto. 1991 (June). *In Search of the School of the XXI Century: Is the Colombian Escuela Nueva the Right Pathfinder?* Santiago: UNESCO Regional Office for Latin America and the Caribbean (ORELAC) and UNICEF Regional Office for Latin America and the Caribbean.
- Schieffelbein, Ernesto. 1990 (July). *Seven Strategies for Improving the Quality and Efficiency of the Education System*. Santiago: ORELAC and UNICEF Regional Office for Latin America and the Caribbean.
- SCSPEB 1994. See *Society for Community Support for Primary Education in Balochistan*. 1994.
- Sequeira, Pamela. 1992 (January). *Mosque Schools in Balochistan*. Pakistan: Primary Education Development Programme.
- Shaeffer, Sheldon, ed. 1992 (March). *Collaborating for Educational Change: The Role of Teachers, Parents, and the Community in School Improvement*. IIEP Research and Studies Programme on Increasing and Improving the Quality of Basic Education. Paris: IIEP.
- Shaeffer, Sheldon. 1991. *A Framework for Collaborating for Educational Change*. REP Research and Studies Programme on Increasing and Improving the Quality of Basic Education, No. 3. Paris: IIEP.
- Shaeffer, Sheldon. 1990 (August). *Collaborating for Educational Change: The Participation of Government, NGOs, and the Community in the Improvement of Basic Education*. Paris: IIEP.
- Shiman, David A.; and Kilemi Mwiria. 1987 (January). *Struggling Against the Odds: Harambee Secondary Schools in Kenya*. *Phi Delta Kappan* 68: 369–72.
- Society for Community Support for Primary Education in Balochistan (SCSPEB). 1994. *Final Report for 1994*. Quetta, Pakistan.
- Socrates, Jose B., ed. 1982. *The IMPACT System of Mass Primary Education*. Quezon City, Philippines: SEAMEO/INNOTECH.
- Swope, John. N.d. *Fe y Alegría Study*. Draft. Washington, DC: Academy for Educational Development.
- Thiagarajan, Sivasailam; and Aida Pasigna. 1988. *Literature Review on the Soft Technologies of Learning*. BRIDGES Research Report Series, No. 2. Cambridge: Harvard Institute of International Development.
- Thomas, Christopher J. N.d. *Does Community Participation Make a Difference? Girls' Schooling Outcomes and Community Participation in Balochistan*. Washington, DC: Unpublished.
- Torres, Rosa Marfa. 1993a (September). *ABC: Assessment of Basic Competencies in Bangladesh*. In *Reaching the Unreached: Non-Formal Approaches and Universal Primary Education*. Rosa Marfa Torres, ed. New York: UNICEF.
- Torres, Rosa Marfa. 1993b. *Alternatives in Formal Education: Colombia's Escuela Nueva Programme*. In *Prospects*, Vol. 2. UNESCO Publishing.
- Tullao, Tereso S.; James C. McMaster; and Edita A. Tan. 1982. *Cost-Effectiveness Analysis of Project IMPACT for the Philippines*. In *The IMPACT System of Mass Primary Education*. Jose B. Socrates, ed. Quezon City, Philippines: SEAMEO/INNOTECH.
- UNESCO. 1995a. *Statistical Yearbook*. Oxford: UNESCO Publishing.
- UNESCO. 1995b. *World Education Report*. Oxford: UNESCO Publishing.
- USAID. 1993–1995. *The Participation Forum*. A series of monthly meetings and reports. Washington, DC.
- USAID. N.d. *Participatory Practices: Learning from Experience*. Nos. 1–15. Washington, DC.
- Wellings, Paul. 1983. *Unaided Education in Kenya: Blessing or Blight?* *Research in Education*. Manchester: Manchester University Press.

## **Participación de la Comunidad en Proyectos de Educación**

- Wolf, Joyce; Eileen Kane; and Brad Strickland. 1997 (February). Planning for Community Participation in Education. Washington, DC: USAID.
- Wooten, John; William Jansen; and Marion Kohashi Warren. 1982 (September). Project IMPACT: A Low-Cost Alternative for Universal Primary Education in the Philippines. Project Impact Evaluation No. 38. Washington, DC: USAID.
- World Bank. 1996a. Leveling the Playing Field: Giving Girls an Equal Chance for Basic Education—Three Countries' Efforts. Washington DC.
- World Bank. 1996b (February). The World Bank Participation Sourcebook. On-line version. Washington, DC.
- World Bank. 1996c (June). Improving Basic Education in Pakistan: Community Participation, System Accountability, and Efficiency. Report No. 14960-PAK, Population and Human Resources Division. Washington, DC.
- World Bank. 1994. The 1994 World Bank Poverty Assessment for Kenya. Washington, DC.

## Participación de la Comunidad Local en Programas Educativos

*Andrea Rugh y Heather Bossert*

Klafj ;laskjfklsd lskdfjkl klasdfjlk askldjf I sdkfjlkasdjf klsdjflkdfj I sjklidf lsdkj lsdkjfklsd fkl s djf kdjklkljklrjgkdfjgkldf ndfknf fbklfnbklfnblkjvb kfjbvfkjfkfklj kfjkfjl. Klafj ;laskjfklsd lskd fjkl klasdfjlk askldjf I sdkfjlkasdjf klsdjflkdfj I sjklidf lsdkj lsdkjfklsd fkl sdjf kdjklkl ljkjr jgkd fjkldf ndfknf fbklfnbklfnblkjvb kfjbvfkjfkfklj kfjkfjl. Klafj ;laskjfklsd lskdfjkl klas dfjlk askldjf I sdkfjlkasdjf klsdjflkdfj I sjklidf lsdkj lsdkjfklsd fklsdjf kdjklkl jklrjgkdf jgkldf ndf knf fbklfnbklfnblkjvb kfjbvfkjfkfklj kfjkfjl. Klafj ;laskjfklsd lskdfjkl klas dfjlk askldjf I sdkf jlkasdjf klsdjflkdfj I sjklidf lsdkj lsdkjfklsd fklsdjf kdjklkl jklrjg kdfjgkldf ndfknf fbk lfn bklfnblkjvb kfjbvfkjfkfklj kfjkfjl. Klafj ;laskjfklsd lskdfjkl klas dfjlk askldjf I s d kfjl ka sdjf klsdjflkdfj I sjklidf lsdkj lsdkjfklsd fklsdjf kdjklklkl rjgkdfj gkldf ndfknf fbkl fnbk lfn b lk jvb kfjbvfkjfkfklj kfjkfjl. Klafj ;laskjfklsd lskdfjkl klasdfjlk askldjf I sdkfjlkasdjf klsdj fl kdfj I sjklidf lsdkj lsdkjfklsd fklsdjf kdjklklklrjgkdfjgkldf ndfknf fbklfnbklfnblkjvb kfjb vkf j kjf klj kfjkfjl.

**For additional copies or further information, please contact**

**Academy for Educational Development**

**1825 Connecticut Avenue, NW**

**Washington, DC 20009-5721**

**Tel. 202-884-8276**

**Fax. 202-884-8408**



Advancing Basic  
Education and Literacy

